

**SUZANA RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**O AGIR COMUNICATIVO PERMEANDO AS TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
EM ENFERMAGEM**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
DOUTORADO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

**SUZANA RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**O AGIR COMUNICATIVO PERMEANDO AS TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
EM ENFERMAGEM**

Tese apresentada a o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem – Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Orientadora: Dra. Marta Lenise do Prado

Co-Orientadora: Dra. Telma Elisa Carraro

Florianópolis, fevereiro de 2005.

**SUZANA RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**O AGIR COMUNICATIVO PERMEANDO AS TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
EM ENFERMAGEM**

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do  
Título de

**DOUTOR EM ENFERMAGEM**

Em vinte e cinco de fevereiro de 2005, atendendo às normas da legislação vigente da  
Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área  
de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

---

Dra. Maria Itayra Coelho de Souza Padilha  
- Coordenadora do Programa -

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dra. Marta Lenise do Prado  
- Presidente –

---

Dra. Inês Lacerda de Araújo  
- Membro -

---

Dra. Maria Henriqueta Luce Kruse  
- Membro -

---

Dra. Maria Itayra C. de S. Padilha  
- Membro -

---

Dra. Kenya Schmidt Reibnitz  
- Membro -

---

Dra. Telma Elisa Carraro  
- Membro -

---

Dra. Marineli Joaquim Meyer  
- Membro -

---

Dra. Vânia Marli S. Backes  
- Suplente -

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela vida;

Aos meus pais pela educação;

À minha linda família: Abílio, Mariana, Francisco e Marina, pela compreensão, apoio, carinho e amor;

À Marta e Telma, que mais do que orientadoras, souberam ser amigas, repletas de sensibilidade;

À Neide e Neusa, pelo apoio e encorajamento nos momentos difíceis;

Às queridas amigas: Marineli, Maira e Rose, pelos momentos de alegria, companheirismo e descontração;

Aos amigos do Departamento de Enfermagem da UFPR, pela oportunidade de buscar novas alternativas para a educação;

Aos amigos e docentes da PEN-UFSC, por compartilharem comigo seus conhecimentos;

À Claudia e Tirza, pela ajuda com sua competência técnica e intelectual.

Os educadores são como as velhas  
árvores. Possuem uma face, um nome,  
uma “estória” a ser contada. Habitam um  
mundo em que o que vale é a relação que  
os liga aos alunos, sendo que cada aluno  
é uma “entidade” *sui generis*, portador de  
um nome, também de uma “estória”,  
sofrendo tristezas e alimentando  
esperanças. E a educação é algo pra  
acontecer nesse espaço invisível e denso,  
que se estabelece a dois. Espaço artesanal.  
Alves (2000)

NASCIMENTO, Suzana Rodrigues do. **O agir comunicativo permeando as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em enfermagem**, 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. p. 170.

## RESUMO

Vários autores têm-se dedicado ao estudo da educação e à formulação de conceitos que possam traduzi-la. Há os que se referam à educação como uma forma específica de comunicação, valorizada no diálogo entre indivíduos, escola e mundo. Educar como um processo vivo de partilha e co-responsabilização entre professores e alunos, chamados por Habermas de “sujeitos comunicantes”. Essa capacidade de falar e agir, denominada agir comunicativo, ultrapassa o simples uso da fala como forma de transmitir informações desprovidas de significados, para interagir com os sujeitos que buscam entendimento, ou relação intersubjetiva. Meu **objetivo** neste estudo é compreender de que modo a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas permeia as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em cursos de graduação em Enfermagem. Para isso, optei pela pesquisa qualitativa e pela observação não-participante, da qual participaram docentes de duas escolas superiores de Enfermagem de Curitiba, no período de nov./dez de 2002 a março de 2003. A hermenêutica foi utilizada na compreensão e análise das observações. O estudo foi norteado na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e, em autores como Assman, Libâneo, Germano, Araújo, entre outros. Os resultados, convidam à refletir sobre a construção do conhecimento não somente na enfermagem, mas em toda área de saúde, para a partir destes, buscar novas alternativas educacionais. Afinal, tecnologias educacionais não podem ser consideradas apenas recursos e equipamentos, mas precisam ser visualizadas em parceria às didáticas e aos métodos de ensino adotados para a construção do conhecimento, que pode ser favorecida pela relação intersubjetiva docente–aluno, como propõe o agir comunicativo.

**Palavras-chave:** Enfermagem; tecnologias educacionais; Teoria da ação comunicativa.

NASCIMENTO, Suzana Rodrigues do. **Communicative acting associate with the Educational Technologies on the construction of Nursing knowledge**, 2005. Thesis (Ph. D. in Nursing) – Post Graduation Course in Nursing, Universidade Federal de Santa Catarina (Federal University of Santa Catarina), Florianópolis. 170f.

## **ABSTRACT**

Many authors have been studying the education and the formulation of concepts that can have it translated. Some of them refer to the education as a specific and also very important way of communication between individuals, school and the world. Educating as a live-sharing process and co-responsibility between professors and students, called by Habermas, “communicant subjects”. This capacity of speaking and acting, denominated communicative acting, goes beyond the simple use of speaking as a way of transmitting meaningless information, to interact with the subjects that aim the understanding, or the intersubjective relation. My objective in this study is to comprehend in which way The Communicative Action Theory of Jurgen Habermas associate with the educational technologies on the construction of knowledge in the nursing graduation courses. To do so, I have chosen the qualitative researching and the non-participating observation, in which took part two nursing graduation courses professors, from Curitiba, in the period of November to December of 2002 until March of 2003. The hermeneutics were used to comprehend and analyze the observations. The study was guided by theories of authors such as Assman, Libâneo, Germano and Araujo, and it was specially based on the Communicative Acting Theory of Jurgen Habermas. The results of this study invite to reflect upon the construction of knowledge not only on the nursing bases but also on the health field as a whole. These findings may contribute to the search for more educational alternatives, due to the fact that, educational technologies cannot only be considered as resources and equipments. They also need to be seen as tools that work together with the didactics and the teaching methods adopted on the construction of knowledge, which may take profit of the intersubjective relation professor-student, as the Communicative Acting Theory suggests.

**Key words:** Nursing, Educational Technologies, Communicative Action Theory.

NASCIMENTO, Suzana Rodrigues do. **El actuar comunicativo perneando el uso de las tecnologías educacionales en el proceso de construcción del conocimiento en enfermería**, 2005. Tesis (Doctorado en Enfermería) - Curso de Posgrado en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 170f.

## **RESUMEN**

Varios autores se han dedicado al estudio de la educación y a la formulación de conceptos que puedan traducirla. Están los que se refieren a la educación como una forma específica de comunicación, valorizada en el diálogo entre individuos, escuela y mundo. Educar como un proceso vivo compartido y de corresponsabilidad entre profesores y alumnos, llamados por Habermas de “sujetos comunicantes”. Esa capacidad de hablar y actuar, denominada actuar comunicativo, ultrapasa el simple uso del habla como forma de transmitir informaciones desprovistas de significados, para interactuar con los sujetos que buscan entendimiento, o relación intersubjetiva. Mi **objetivo** en este estudio es comprender de qué modo la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas permea las tecnologías educacionales en la construcción del conocimiento en los cursos de graduación en enfermería. Para eso, opté por la investigación cualitativa y por la observación no-participante, de la cual participaron docentes de dos escuelas superiores de Enfermería de Curitiba, en el período de nov./dic. de 2002 a marzo de 2003. La hermenéutica fue utilizada en la comprensión y análisis de las observaciones. El estudio fue orientado en la teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas y, en autores como Assman, Libâneo, Germano, Araújo, entre otros. Los resultados, invitan a pensar sobre la construcción del conocimiento no solamente en la enfermería, y si en toda área de salud, para a partir de éstos, buscar nuevas alternativas educativas. Pues, tecnologías educacionales no pueden ser consideradas solamente recursos y equipamientos, sino que necesitan ser visualizadas en colaboración con la didáctica y con los métodos de enseñanza adoptados para la construcción del conocimiento que pueda ser favorecida por la relación intersubjetiva docente–alumno, como propone el actuar comunicativo.

**Palabras-chave:** Enfermería; Tecnologías educacionales; Teoría de la Acción Comunicativa.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Diagrama do mundo da vida.....	60
<b>Figura 2:</b> Relação entre os Mundos e entendimento .....	104

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Atos de fala .....	51
-------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>09</b>
<b>I DA PRÁTICA À INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>II NO PASSADO A COMPREENSÃO DO PRESENTE.....</b>	<b>18</b>
2.1 Revendo a educação de Enfermagem no Brasil .....	18
2.2 A compreensão da educação e a construção do conhecimento.....	21
2.3 Tecnologia educacional nas relações pedagógicas .....	27
2.4 O agir comunicativo e as tecnologias educacionais na construção do conhecimento na Enfermagem .....	37
<b>III O AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS .....</b>	<b>45</b>
3.1 Compreendendo o agir comunicativo .....	45
3.1.1 A influência de Austin sobre a guinada teórico-comunicativa de Habermas .....	46
3.2 A busca do entendimento .....	52
3.3 Conhecendo o mundo da vida .....	55
3.4 Agir comunicativo.....	60
<b>IV O CAMINHO PARA A BUSCA DA REALIDADE .....</b>	<b>63</b>
4.1 A escolha do método qualitativo .....	63
4.2 Tempo e espaço da investigação .....	64
4.3 A observação não-participante em sala de aula.....	65
4.4 Caracterização dos atores sociais.....	69
4.5 Registro e reflexão sobre os acontecimentos .....	71
<b>V O ENCONTRO COM A REALIDADE DE ENSINO .....</b>	<b>75</b>
5.1 A sala de aula e o mundo da vida .....	75
5.1.1 Como cenário: a sala de aula .....	76
5.1.2 A relação teoria e prática .....	82
5.1.3 Silêncio e repetição no caminho da reflexão .....	91
5.1.4 O mundo da vida na sala de aula: a ação comunicativa como condição necessária..	101
5.2 Da busca do entendimento à construção do conhecimento .....	109
5.2.1 A normatividade frente ao cenário educacional .....	110
5.2.2 A ação estratégica no trajeto da formação.....	117
<b>VI AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SEU PAPEL NA AÇÃO COMUNICATIVA .....</b>	<b>126</b>
6.1 Tecnologia educacional utilizável.....	128
6.1.1 Retroprojektor .....	128
6.1.2 Quadro de giz.....	130
6.1.3 Computador – Datashow .....	131
6.1.4 Modelos anatômicos, fotos e filme .....	132
6.2 Tecnologia educacional aplicável .....	133
6.2.1 Aula expositiva .....	133
6.2.2 Leitura de texto .....	136
6.2.3 Trabalhos e apresentações em grupo .....	139
6.2.4 Jogos, colagens e estudo dirigido.....	147

<b>CONSIDERAÇÕES E CONCRETIZAÇÕES.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>166</b>

## **I DA PRÁTICA À INVESTIGAÇÃO**

A passagem da era industrial para a do conhecimento tem sido um marco na história da sociedade, representando o que Grinspun (1999) denomina Revolução Tecnológica. Mudanças econômicas e avanços tecnológicos acompanham essa revolução, que interfere acentuadamente nas áreas da comunicação, educação e na busca e construção do conhecimento. A invenção da imprensa por Gutenberg, por exemplo, permitiu maior difusão e relativa popularização de informações e conhecimento; desde então, foi possível perceber que ocorreriam mudanças na comunicação e, conseqüentemente, nas relações interpessoais.

A Revolução Tecnológica relaciona-se diretamente à educação, que vem buscando novas formas de ampliar seu alcance. A sala de aula tem deixado de ser o único espaço de busca e acesso ao conhecimento, o que se pode observar na crescente utilização da internet (rede mundial de computadores) por educadores e alunos, não apenas para comunicar fatos e acontecimentos, mas também para influenciar indivíduos.

Embora se saiba da desigualdade existente na distribuição de microcomputadores e redes telefônicas pelo mundo, havendo ainda muito a melhorar, não se pode negar a importância da internet na educação. “Navegando”, o cidadão conhece diferentes culturas, “viaja” a vários lugares no mundo, compra, vende, busca informações, reflete e constrói conhecimento. Grinspun (1999, p. 217), referindo-se ao uso do computador, enfatiza que: “O impacto da reformatação da sociedade é e será tão grande ou maior do que a Revolução Industrial”. Se antes lia-se o jornal todas as manhãs, agora é possível ter acesso às notícias tão logo aconteçam; da mesma forma, a modalidade de ensino a distância, com seus cursos *on line*, tem possibilitado o acesso ao conhecimento em várias áreas, inclusive na enfermagem. Percebe-se, assim, como educação e comunicação têm sido influenciadas pela tecnologia.

Durante minha formação profissional, os docentes mostravam-se preocupados com a quantidade de conteúdo a ser transmitido em determinado tempo. A maneira

como os conteúdos eram abordados, gerava em professores e alunos um sentimento de “dever cumprido”. No professor, porque conseguia explicar sobre o conteúdo no tempo estabelecido, enquanto o aluno preocupava-se em anotar as informações, sem, no entanto, refletir sobre elas. Não ocorria interação entre docente e discente ou mesmo a discussão sobre como o assunto em pauta se relacionava com a vivência e a realidade. Os recursos utilizados – projetores de *slides*, retroprojetores e textos – eram muito usados nas aulas de forma a facilitar o processo de ensino, mas com discreta reflexão sobre o que era abordado.

Minha aprendizagem realizava-se – ao menos era o que eu imaginava – de maneira insegura, cercada de dúvidas. Foi quando percebi que aquela não era uma dificuldade somente minha, mas também de outros alunos que partilhavam comigo a sala de aula. Éramos colegas num espaço coletivo, no entanto buscávamos respostas às nossas dúvidas individualmente. Poucas vezes tínhamos oportunidade de sermos ouvidos, de trocarmos experiências, de sugerir, de questionar. Raras vezes sentimos no docente um facilitador para que as informações tomassem sentido quando relacionadas à prática.

Concordo com Litwin (2001, p. 13), quando se refere à tecnologia educacional como

...o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação. A Tecnologia Educacional, assim como a Didática, preocupa-se com as práticas de ensino, mas diferentemente dela inclui entre suas preocupações o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos: a informática, hoje em primeiro lugar, o vídeo, a TV, o rádio, o áudio e os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes.

Durante minha graduação, o uso de tecnologias educacionais (TE) – textos, retroprojetores, projetores de *slides*, livros e troca de experiências e informações não possibilitava refletir acerca do conhecimento. Computador, *softwares* e internet, ainda eram discretamente utilizados em sala de aula, bem como a busca pelo conhecimento por meio desses recursos.

Ao término da faculdade, iniciei minha carreira como enfermeira de uma unidade de saúde, onde convivia de perto com as dificuldades materiais e educacionais da comunidade. Organizando uma associação de moradores e por meio de programas desenvolvidos junto a eles, buscávamos soluções para antigos problemas locais.

Após aquela experiência, fui convidada a trabalhar num hospital estadual, no qual funcionava paralelamente um curso preparatório para auxiliares de enfermagem. Iniciei minha carreira docente, um dos meus objetivos quando concluíra o Ensino Superior. Nesse curso, embora houvesse diversas TEs disponíveis, estas eram utilizadas apenas no intuito de transmitir conteúdos e dissociadas da ação comunicativa, definida por Habermas (1990, p. 72) como

o uso da linguagem dirigida ao entendimento (...). Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através de processos de entendimento. O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo..

Naquela minha primeira oportunidade de atuar no papel de docente, esforçava-me para evitar a rigidez no ensino, aquela que havia conhecido durante a faculdade; apesar dos esforços, algumas vezes me vi reproduzindo-a. Passado algum tempo, ingressei como docente na Universidade Federal do Paraná para lecionar no curso de graduação em Enfermagem. Foi quando passei a refletir sobre o que havia vivenciado na época de estudante e durante o período de docência no curso de auxiliares de Enfermagem. Apesar de meus esforços em desenvolver minha prática aliando as TEs a uma relação dialógica para pensar o conhecimento na área, era difícil realizar essa associação, pois isso requeria mudança de paradigmas e abandono de preconceitos.

Comecei a refletir sobre as dificuldades que meus alunos poderiam enfrentar e,

em meu papel de docente, questionava: como ocorre o ensino das técnicas de Enfermagem em sala de aula? Qual a compreensão de tecnologia para os docentes? Que tipo de relação permeia as TEs e a comunicação no processo ensino-aprendizagem? Essas indagações despertaram-me o desejo de ingressar no curso de Mestrado em Tecnologia. Para buscar respostas a elas, decidi investigar a construção do conhecimento nas escolas superiores de Enfermagem de Curitiba. Tal estudo revelou um ensino marcado pela reprodução de conhecimentos e relações autoritárias, em que o questionamento e a troca de experiências se mostram pouco presentes e a tecnologia é compreendida como equipamento para transmissão de conteúdos ou demonstração de procedimentos. Esses resultados determinaram mudanças em minha prática, pois me levaram a refletir sobre a importância de construir um referencial que norteasse o processo de construção do conhecimento, além de valorizar as relações intersubjetivas no uso das TEs.

Docente numa universidade federal, observei diversas vezes que havia um distanciamento entre o uso das TEs e a relação docente-discente; esse distanciamento mostrava-se ainda maior quando o repasse das informações não alcançava as esferas do conhecimento. As reflexões sobre tais fatos me impulsionaram a cursar o Doutorado para buscar resposta a meus questionamentos, bem como contribuir com a educação na Enfermagem.

A partir disso, passei a aprofundar meus conhecimentos sobre a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1989), segundo o qual, mais do que a situação de fala entre os indivíduos, é um processo de integração social em que o mundo da vida se faz presente nas relações intersubjetivas a fim de alcançar o entendimento sobre algo no mundo.

Tomei como base para definir meu **problema de pesquisa**: a dissociação entre TE e comunicação na construção do conhecimento, o que ocorre em diversos momentos da aquisição do conhecimento em Enfermagem. A ação comunicativa poderia ser uma forma de aproximar aluno e docente no processo de reflexão e análise de informações.

Meu **objetivo** é compreender de que modo a teoria de Jürgen Habermas permeia as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em Enfermagem,



para que a partir dessa teoria o agir comunicativo permeie o uso das tecnologias educacionais no processo de construção do conhecimento nos cursos de graduação em Enfermagem, para que o ensino e a prática de Enfermagem se aprimorem.

Ao buscar compreender a utilização das TEs no processo educacional mediado pelo agir comunicativo, busco resposta à seguinte **questão norteadora**:

**De que modo o agir comunicativo permeia as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em cursos de graduação em Enfermagem?**

Para responder a essa questão, parto da seguinte tese:

**O agir comunicativo permeia o uso das tecnologias educacionais na construção do conhecimento nos cursos de graduação em Enfermagem, desde que respeitados os preceitos estabelecidos pela teoria.**

Minha preocupação com esse tema se deve à veloz inclusão de novas tecnologias ao processo educacional, e à abordagem corrente da tecnologia apenas como instrumentos e equipamentos, com discreta abordagem sobre o relacionamento entre tecnologia, comunicação, docentes e discentes.

Durante esse trabalho, procurarei localizar o leitor, apresentando minha trajetória profissional, bem como o tema a ser abordado, o objetivo do estudo e a questão norteadora. A revisão de literatura se inicia com um breve relato histórico sobre o ensino da enfermagem e é seguido de uma revisão bibliográfica a respeito de técnica e tecnologia, educação e conhecimento, além de reflexões sobre o agir comunicativo no processo de construção do conhecimento. O marco teórico aprofunda pontos da teoria do agir comunicativo, de Jürgen Habermas, utilizados para a realização do estudo. A metodologia a ser adotada na investigação, bem como pesquisa qualitativa e a observação não-participante como método, os instrumentos para a coleta e análise dos dados e os princípios éticos foram descritos. Quanto aos resultados da análise, apresento as categorias analisadas do estudo, o qual estará disposto no capítulo 5 “O encontro com a realidade de ensino”, serão abordadas as categorias que emergiram dos dados, as quais estão denominadas da seguinte forma: A sala de aula e o mundo da vida; Da busca do entendimento à construção do conhecimento; As tecnologias educacionais e seu papel na ação comunicativa.

## **II NO PASSADO A COMPREENSÃO DO PRESENTE**

A revisão de aspectos importantes do ensino no Brasil e na Enfermagem torna-se importante para compreender o que ocorre hoje em nosso sistema de ensino e profissão, para que possamos inovar a cada dia.

### **2.1 Revendo a educação de Enfermagem no Brasil**

Até o início do século XX, o trabalho de enfermagem não era remunerado pois, em geral, seus praticantes eram religiosos. Até então, suas atividades resumiam-se a limpeza dos ambientes hospitalares, organização e disciplina dos trabalhadores e cuidado físico e espiritual dos pacientes.

A criação de escolas de enfermagem no Brasil foi impulsionada em 1923, quando entrou em funcionamento a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), primeira escola de enfermagem brasileira nos moldes norte-americanos. O curso durava 36 meses e, como requisito, exigia-se da candidata o diploma de escola normal. Com o decreto n. 17.268, de 31/03/1926, a escola passou a se chamar Escola de Enfermagem Anna Nery. Adequada ao modelo nightingaleano, o objetivo dessa instituição era preparar profissionais para melhorar as condições sanitárias da população (GEOVANINI *et al.*, 1995). Com a ampliação dos hospitais, surgiu a necessidade de treinamento para os chamados “práticos de enfermagem”; assim, o trabalho dos enfermeiros foi direcionado para ações administrativas ou educativas.

Em 1931, a Escola de Enfermagem Anna Nery foi elevada à categoria de Escola Oficial Padrão, com característica discriminatória; um exemplo disso era o fato de apenas moças da raça branca obterem permissão para ingressar (GEOVANINI *et al.*,

1995).

Na década de 1940, o saber de enfermagem encontrou sua expressão máxima nas técnicas; estas, no entanto, mais se pareciam com princípios de organização do que de conhecimento (WALDOW, 1995). As técnicas, com descrição pormenorizada de procedimentos, revelam a valorização do fazer e da destreza manual na enfermagem. O enfoque técnico distanciava a enfermagem da realidade, uma vez que havia uma tendência a desconsiderar as peculiaridades desse trabalho. Para Almeida e Rocha (1989, p. 51) a utilização, nos hospitais, da força de trabalho de estudantes de enfermagem e de pessoal treinado no próprio serviço, foi fator desencadeante da ênfase nas técnicas de enfermagem. A rigidez da execução dessas técnicas relacionava-se ao projeto administrativo hospitalar de controle, por enfermeiros, da força de trabalho, o que garantia a manutenção das relações de poder no espaço hospitalar.

Segundo Almeida e Rocha (1989), o ensino em enfermagem era realizado de forma desconectada do trabalho, como se este último não fosse responsável pelos elementos que incentivavam a busca do saber, no contato direto com a realidade, com o paciente, ou seja, nas relações técnicas e sociais.

O reconhecimento das escolas de Enfermagem pelo Ministério da Educação ocorreu na década de 1940 (Lei n. 775/49). Naquela época, passou-se a exigir da candidata o Segundo Grau completo. Escolas que já estavam integradas às universidades passaram a ter o mesmo grau acadêmico dos demais cursos de outras universidades. É o caso da Escola de Enfermagem Anna Nery, da década de 1930, incluída na Universidade do Brasil.

Nas décadas de 1950 e 1960, estudantes de enfermagem passaram a ser coordenados por enfermeiras clínicas, cujo trabalho estava focado em orientação, ensino e supervisão dos novos membros. O cuidado de enfermagem tornara-se mais complexo, o que exigia inovação de habilidades e conhecimento. (GEOVANINI, 1995).

Segundo a autora, em 1960 surgiu o curso técnico em enfermagem, em resposta à proposta governamental de fomentar a formação técnica, instituição típica do trabalho das sociedades capitalistas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, em 1968, mudou o perfil de professores e alunos de enfermagem. Selecionadas por concurso vestibular, muitas vezes as turmas eram formadas por alunos que desejavam outro curso e apenas aguardavam uma próxima oportunidade. A seleção baseada na aparência, comportamento e antecedentes deixou de existir.

No intuito de tornar o trabalho de enfermagem teórico, buscou-se fundamentar as técnicas de enfermagem nos princípios científicos que compõem o saber transmitido às enfermeiras. Pires (1989) refere que o objetivo da sistematização das atividades de enfermagem por meio de técnicas era racionalizar o trabalho, gerando menor custo. Trata-se da aplicação dos princípios tayloristas, segundo os quais o gerente controla o processo de trabalho executado de forma parcelada pelos trabalhadores.

Ainda na década de 1960, surgiram as “teorias de enfermagem”, um corpo de conhecimento que conferia à enfermagem o *status* de ciência (Waldow, 1995) e oferecia autonomia aos profissionais. Paralelamente, os profissionais da área passaram a discutir o ensino da profissão e a reprodução do saber, entendendo a necessidade de oportunizar aos alunos o exercício da criatividade, da liderança, a participação e a inovação (Waldow, 1995). É importante esclarecer que os conceitos de criatividade e liderança estavam associados ao sistema da época, o qual era: “criar para cumprir atividades”, bem como a idéia de “liderar a obediência na equipe de enfermagem”.

Segundo Saviani (1994), a educação passou a ser visualizada como fundamental para o desenvolvimento econômico, como potencializadora do trabalho, por permitir qualificação de mão-de-obra (força de trabalho). Isso fez surgir, na Enfermagem, uma inquietação quanto ao fato de o objetivo do ensino não ser, simplesmente, qualificar mão-de-obra, mas preparar profissionais com potencial criativo para descobrir, inovar e transformar a sociedade.

Na década de 1970, o Parecer n. 163/72 do Conselho Federal de Enfermagem (CFE) fixou o novo currículo mínimo do curso de enfermagem, possibilitando a habilitação do aluno em obstetrícia, saúde pública e / ou médico-cirúrgica. Surgiram os cursos de mestrado e, na década de 1980, o doutorado, a fim de qualificar docentes e pesquisadores em enfermagem.

Autores como Geovanini (1995) lembram, porém, que os instrumentos pedagógicos utilizados nas escolas de enfermagem, até a década de 1990, não possibilitavam o

desenvolvimento crítico do estudante. A relação autoritária instituída na formação profissional não possibilitava questionar o conhecimento científico e procedimentos técnicos; antes, reforçava disciplina e obediência. Na enfermagem, a disciplina “marcou uma relação de dominação e subordinação entre professores e estudantes que dificilmente proporcionaria aos alunos oportunidade para questionamentos bem sucedidos” (GEOVANINI, 1995, p. 190). Segundo a autora, as relações sociais, a criação e transformação dos conhecimentos determinavam a vida escolar, que devia considerar a realidade cotidiana, compreendendo o movimento social e histórico.

A enfermagem tem-se mostrado empenhada em modificar sua trajetória e avançar no reconhecimento profissional por meio da construção de seus próprios conhecimentos. Ern e Baches (1999) relatam sua satisfação em relação ao ensino de enfermagem ao recordarem que a formação do enfermeiro que antes era disciplinadora, nos anos 80 percebeu sua posição de crítica e autocrítica, de técnicas e tecnologias, de relações dialógicas para a formação do enfermeiro.

Sem dúvida, esses não são os únicos fatos históricos que permearam a consolidação do ensino superior da enfermagem no Brasil, mas neles é possível perceber, mesmo que de maneira implícita, o papel da escola como instituição responsável por construir o conhecimento e o *status* profissional, universalizar e transmitir esse saber, bem como favorecer o relacionamento interpessoal docente–discente.

## **2.2 A compreensão da educação e a construção do conhecimento**

Vários autores têm-se dedicado ao estudo da educação e à formulação de conceitos que possam traduzi-la. Penteado (2000) refere-se à educação como uma forma específica de comunicação. Para a autora, essa forma é valorizada no diálogo entre professor e aluno, denominados “sujeitos comunicantes”. Sendo assim, educar e comunicar deveriam ser processos associados e interdependentes, o que favoreceria a produção e a socialização do conhecimento. Morin (2001, p. 20) refere que

O conhecimento, sob forma de palavra, é fruto de uma tradução/reconstrução

por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.

Para Vásquez (1990), a teoria encontra-se no campo das idéias, enquanto a prática representa uma atividade. Não se pode separá-las, mas percebê-las de maneira interligada, com a prática subsidiando a teoria e vice-versa.

Na enfermagem, os conhecimentos teóricos possibilitam desenvolver a prática para além do fazer. A aplicação do conhecimento teórico permite conhecer a finalidade e os meios de se realizar a prática, adequando-a à realidade, compreendendo-a como fazer reflexivo e comprometido com o contexto de vida dos envolvidos, quer a situação seja de cuidado ou de ensino. Nesse caso, interligar teoria e prática pode evitar que a aprendizagem se reduza à reprodução, pelo aluno, do conteúdo que lhe é transmitido, como verdade única, sem questionamento ou tentativa de inovação.

Etimologicamente, educação provém de *educare* e significa orientar, nutrir. Grinspun (1999) considera a educação uma prática social realizada num tempo histórico determinado, com características ideológicas e voltada para a subjetividade, “(...) atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento consideradas úteis e valiosas pela sociedade” (GRINSPUN, 1999, p. 28).

Educação / educar em Enfermagem é atividade dinâmica de instrução para ação, o que é corroborado por Assman (1998, p. 65), para quem educar significa

Recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre descoberta do novo. (...) senão não é aprender. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente (...).

Na visão desse autor, educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento, produzindo *experiências de aprendizagem*, e não simplesmente

aquisição de conhecimentos prontos e disponíveis. O ensino concebido como mera transmissão, mas dissociado da comunicação, pode ocorrer mesmo com uso de recursos e equipamentos. Assman (1998) refere que a instrução e a informação sobre os saberes acumulados pela humanidade oferecidas pela escola são importantes; aprendizagem, contudo, implica ir além da instrução informativa, reinventando e construindo o conhecimento de forma personalizada. A isso denomina reencantamento da educação: enfatizar a ação educativa como produção de experiências de aprendizagem.

Todo docente comprometido com a socialização do saber deveria preocupar-se com o reencantamento da educação, estimulando o futuro profissional a recriar conhecimentos e questioná-los, para assim responder de forma criativa às dificuldades que surgirão no cotidiano de seu trabalho. Todo docente deveria incentivar o futuro profissional a pensar que as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de sua prática não devem impedi-lo de utilizar seu conhecimento e aplicá-lo em benefício do ser humano, suas peculiaridades e anseios. Não se trata de “improvisar”, mas de aplicar conhecimento teórico e criatividade à realidade prática, indagando, descobrindo, criando e contribuindo com o conhecimento na Enfermagem. O aluno tem um potencial grandioso para aguçar seu olhar crítico. O que lhe falta, talvez, seja estímulo para expor suas idéias, aplicá-las, trocar experiências em grupos e relatar cientificamente essas aplicações, entre outras formas.

Para Demo (1996, p. 21),

Só pode ser questionador o conhecimento que, primeiro, se questiona. Conhecer é sobretudo o refazer permanentemente, o que lançou sobre a competência humana o desafio de constante atualização, com base na capacidade de não só questionar, mas principalmente questionar-se.

Esse questionar refere-se a vários aspectos do processo educacional e deveria estar em constante análise. Em relação à Enfermagem, Alves (2000, p. 19) afirma que

...a formação profissional pode ser analisada sob várias óticas. Ao olhar os microespaços podemos questionar, analisar, criticar e interpretar o processo de ensino e aprendizagem, as relações entre professores e alunos, o planejamento do ensino, os conteúdos selecionados, as experiências de aprendizagem, os métodos e técnicas que operacionalizam o processo, os

procedimentos e critérios de avaliação, o currículo oculto, o grau de satisfação ou insatisfação dos envolvidos e tantos outros aspectos.

A análise desses aspectos, de acordo com Alves (2000), possibilitaria refazer a educação e a Enfermagem, o que exigiria um novo olhar do docente sobre a formação do enfermeiro, no sentido de conduzi-lo na busca do conhecimento com base em questionamentos gerados pelo estímulo à criatividade e, conseqüentemente, à capacidade de recriação do saber-fazer. Cito Morin (2001, p. 39), por concordar que

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, estimulando o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Esse desenvolvimento passa pela busca de alternativas para a reconstrução do conhecimento na educação em Enfermagem, revisão de paradigmas e utilização das tecnologias. Segundo Alonso (2001), grande parte do universo que cerca o ensino deve ser entendido como uma “arte” que se desenvolve em meio a uma relação de diálogo. A arte tem maneiras de compreender e interpretar a realidade, bem como modos e técnicas de se expressar. É preciso desconstruir procedimentos didáticos e visualizar o ensino como um processo de indagação, individual e coletivo. O método didático é pensado como um constructo que intervém na prática educacional. Para Assman (1998), o conhecimento está ligado ao papel dos agentes cognitivos, ou seja, dos receptores da informação, construtores e reconstrutores do conhecimento.

Não se pode dizer que ocorre produção de conhecimento onde há meros receptores e processadores da informação. Sendo assim, educar por mim entendida como a capacidade do aprendiz vencer desafios e obstáculos, conduzi-lo pelo constante refletir sobre suas atitudes, fornecer-lhe instrumentos e utilizar-se destes no desenvolvimento de uma personalidade motivada para conviver com as divergências existentes na busca do consenso. Educar é oportunizar o diálogo, a troca de



experiências, é valorizar as idéias, a criatividade, sem as quais a recriação e a transformação do conhecimento ficam ameaçadas.

Conhecimento é, para Laville e Dionne (1999), elaboração e construção mental. A existência de um problema leva à investigação para aquisição de conhecimentos e soluções dos problemas. O ser humano mostrou-se capaz de buscar conhecimento e desenvolver suas potencialidades. Essa busca ultrapassa a simples observação ou o conhecimento obtido pelo **senso comum**, que pode fornecer conclusões erradas. A **tradição** é também uma forma de conhecimento empírico, **transmitido** de geração a geração pela família e comunidade, representada por **autoridades** (religiosos, professores, médicos, em instituições como igrejas, escolas e hospitais). Quem recebe o conhecimento, no entanto, deve **crer** naquele que o transmite, para assimilar e dar continuidade a esse saber. Nessa transmissão, a escola tem papel fundamental; o saber é transmitido como se fosse “pronto e acabado” e os estudantes poucas vezes são convidados a pensar sobre esse saber e sua influência sobre a sociedade. Petraglia (2000) comenta que a ampliação do saber é responsabilidade do pensamento. Se este for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações tomarão o mesmo rumo e, assim, tornarão o conhecimento simplista e simplificador. Para a autora, o pensamento não é estático e, justamente por seu poder de movimentação, permite a elaboração do conhecimento. Dessa forma, como instituição e autoridade, escola e educadores devem lembrar que a construção da identidade da escola relaciona-se com a construção da identidade individual e com o processo de conhecimento. Segundo Morin (2001), é preciso que fique claro para alunos e professores as relações que fazem parte da prática pedagógica, considerando as disciplinas e suas relações com a realidade vivida.

Cunha (1998) complementa esta idéia ao afirmar que professores universitários envolvidos com a inovação entendem o conhecimento como construção. A autora considera a sala de aula um espaço para valorização das dúvidas e também para trabalhar em grupos, assistir a vídeos, ler textos e ouvir músicas. Destaca a importância de o professor considerar o cotidiano do aluno, visualizar a aprendizagem como ação e, ainda, valorizar outros materiais de ensino.

Autores como Gómez (2000, p. 26) extrapolam essas idéias e abordam a reconstrução do conhecimento e a importância das relações intersubjetivas:

Não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de idéias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isso ocorre mediante a vivência de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que

justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

A universidade é um local de encontro de diferentes culturas e vários saberes; um local<sup>1</sup> rico em diversidade e oportunidade de exercitar o diálogo na busca pelo entendimento para construção do conhecimento de maneira coletiva. Segundo Veiga (2000, p. 177),

Uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica. Ao atribuir grande importância aos saberes e às experiências dos alunos, bem como às questões postas pelo contato direto com as atividades, realiza-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento da realidade à ação, mediatizada pela teoria.

A valorização da experiência e troca de informações visando o saber é ponto comum para vários autores, dentre os quais Camargo (2000, p. 225), que faz a seguinte reflexão:

As ações pedagógicas em busca da construção do conhecimento devem ter o compromisso de redescobrir e valorizar as experiências por eles vivenciadas, sob pena de contribuir para provocar nos educandos uma sensação de perda dos referenciais do passado, dos sentimentos de continuidade e preservação, e do sentido histórico, social e cultural da identidade que lhes é própria.

Segundo Kohan (2000), nas escolas os indivíduos têm experiências demarcadas por regras que incitam subjetivamente docilidade, disciplina e obediência. Essas regras tendem a prejudicar a formação profissional do aluno, pois impedem o uso da criatividade e da reflexão necessárias ao saber científico.

Numa visão mais otimista, Demo (1997, p. 32) conceitua conhecimento como

---

1 Conforme Camargo (2000), por vezes o termo construção é atribuído ao conhecimento gerado no Ensino Fundamental; ao conhecimento desenvolvido pelos professores universitários atribui-se o termo produção. Neste estudo adotaremos o termo construção do conhecimento, por o entendermos como um processo contínuo de criação e inovação.

uma “reconstrução provisória” e também “desconstrução”. Esses conceitos nos fazem refletir que não se pode pensar a construção do conhecimento de forma simplista, pois esse é um momento de transposição de imposições, de recriação, de humildade para aprender enquanto se ensina, que pressupõe empenho e determinação dos envolvidos. “Trabalhar a construção do conhecimento com base em uma abordagem crítica e transformadora é, portanto, tarefa bem mais complexa do que imaginamos” (Camargo, 2000, p. 219).

A construção do conhecimento é um processo contínuo de troca de experiências e saberes, do qual participam atores sociais. Quando mediado pelo agir comunicativo, o qual será visto em profundidade nos próximos capítulos, pode gerar questionamentos, suscita investigação, promove descobertas e favorece criação, inovação e recriação do conhecimento em benefício da sociedade. A construção do conhecimento é assim viabilizada por diálogo e valorização das relações interpessoais, na busca pelo entendimento.

### **2.3 Tecnologia educacional nas relações pedagógicas**

A tecnologia influencia a sociedade do conhecimento, e vice versa, de maneira dinâmica, numa contínua relação entre o sujeito e as informações. É preciso, porém, que a tecnologia seja compreendida, quando utilizada no cuidado ou no ensino, não apenas como um aparato, mas como um meio de aproximação entre docente e aluno (Nascimento, 1998). A tecnologia surge da fusão entre ciência e técnica, abrindo um espaço de conhecimento, e é visualizada como uma técnica que emprega conhecimentos científicos na aplicação prática (Sancho, 2001).

Collière (1999, p. 261) define tecnologia como “uma arte, um conhecimento dos instrumentos, isto é, tudo o que dependa da sua elaboração, da sua criação, da justificação da sua utilização apropriada e da maneira de se servir deles”.

Se há décadas o único recurso disponível para ministrar uma aula eram os livros

e o quadro de giz, hoje recursos como computadores com acesso à internet têm contribuído para ampliar o uso de multimídia no ambiente educacional. Com origem no latim *medium*, mídia significa meios. Multimídia, portanto, pode ser conceituada como os meios que permitem acessar informações, pela utilização de som, imagem, textos, movimento, cores e luzes (Possari, 2000). Além das TVs por assinatura e TVs abertas, é freqüente, em educação, utilizarem-se *softwares* (CD-ROM) e internet (WEB), que permitem ao usuário acessar várias fontes de informação, além de mídias como fitas de áudio e vídeo. Para Boccia (2000, p. 150), as tecnologias “[...] podem ser uma ferramenta valiosa, facilitando a intermediação [...] entre o processo de descobertas e acesso ao conhecimento”. Sancho (2001, p. 45) afirma que

...desde livros-texto e quadros a projetores de slides, vídeos e computadores, reúnem-se agora em uma única estação de trabalho interativa oferecidos aos estudantes tanto nas escolas como fora delas... (...) Permitem que os professores levem em consideração os diferentes estilos cognitivos. A multimídia estimula a exploração, a auto-expressão e um sentido de propriedade quando permite que os estudantes manipulem os seus componentes. Os ambientes multimídia ativos favorecem a comunicação, a cooperação e a colaboração entre o professor e os alunos. A multimídia torna a aprendizagem estimulante, atraente e divertida.

Tecnologia, porém, não se restringe ao uso de máquinas e aparelhos. Para Orem, citada por Monticelli *et al.* (1999, p. 195), a tecnologia é um processo “com ou sem uso de materiais e equipamentos”, em que se consideram as relações sociais e interpessoais. Esse último aspecto torna-se muito importante para este estudo, porque contribui com a compreensão de tecnologia educacional e sua abrangência.

Para Nietzsche e Leopardi (2000, p. 129),

A banalização mais comum está no fato de pessoas generalizarem a concepção de tecnologia e resumirem-na aos procedimentos técnicos de operação e seu produto, admitindo como tal apenas artefatos, ou seja, objeto-instrumental que media a concretização do processo de trabalho, o que pode prejudicar ou limitar o pensar contínuo dos sujeitos como componentes da própria práxis.

Essas autoras acreditam que a tecnologia pode ser veiculada como artefatos ou como conhecimento a ser socializado. Incentivam, ainda, estudos para compreender os

efeitos do uso de instrumentos pedagógicos, mostrando historicamente uma influência significativa da tecnologia sobre a educação. Segundo Ortiz (1986), a contextualização histórica é fundamental a fim de que se compreendam as mudanças que determinam as práticas sociais empíricas ocasionadas pela tecnologia.

Sampaio e Leite (2000, p. 25) conceituam as TEs como “instrumento dos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade.” A tecnologia educacional não é composta somente por materiais e equipamentos. Expandir esse conceito é inovar tecnologicamente a educação, ao reconhecer que o uso criativo dos instrumentos disponíveis pode estimular o pensamento crítico, levando ao desejo de manifestar opiniões, de trocar idéias, de conhecer o que o outro tem a ensinar. Esta idéia norteou o desenvolvimento desse estudo.

A esse respeito, Sampaio e Leite (2000) reforçam a idéia ao afirmar que tecnologia educacional deve ser utilizada e analisada criticamente, com vistas a beneficiar o processo de transformação social promovido pela educação.

Segundo Sancho (2001), ensinar conteúdos por certo tempo a fim de alcançar metas – o que os docentes fazem a cada dia – é conhecimento na ação, é tecnologia, o que não se pode confundir apenas com aparelhos, máquinas ou ferramentas.

Pons (2001) relata a história da tecnologia na educação, mencionando que a utilização da tecnologia na educação teve início nos Estados Unidos por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando especialistas militares participavam de cursos nos quais se empregavam recursos audiovisuais. Em 1946 as tecnologias educacionais aparecem como matéria no currículo dos estudos de Educação Audiovisual na Universidade de Indiana. Na década de 1960, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa influenciou as pessoas, a política, o *marketing*, a informação, a economia, a educação. Na década de 1980, as tecnologias de informação e de comunicação são traduzidas em máquinas e dispositivos para armazenar, processar e transmitir a informação. Com a mesma linha de pensamento, a tentativa de conceituar tecnologia educacional esbarrava nessa visão reduzida.

Pons (2001, p.53) comenta que, em contrapartida, em 1970 a Unesco formulou um duplo conceito de tecnologia educacional; o primeiro diz respeito ao “uso, para

fins educativos, dos meios nascidos da revolução das comunicações, como os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de *hardware* e *software*”. O segundo conceito apresenta as TEs como “modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva”.

Mas, de que forma isso pode ocorrer? Na construção do conhecimento com uso de TEs, o agir comunicativo pode favorecer uma relação de confiança entre docente e aluno, porque quando ensina, o docente não está apenas preocupado com o conteúdo a ser transmitido ou então na eficiência dessa TE, pois esforça-se para demonstrar, em seus atos de fala, a veracidade, ou seja, dizer a verdade (pretensão de validade dos seus atos de fala) sobre aquilo que quer ensinar. Assim, docente e aluno respeitam as normas de convivência ao mesmo tempo que buscam consenso e entendimento, o que pode ser traduzido como conhecimento capaz de causar mudanças de atitude. Segundo Habermas (1990, p. 130)

O entendimento lingüístico funciona como mecanismo coordenador da ação, da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se em torno da pretendida validade de suas ações de fala, ou seja, eles reconhecem intersubjetivamente pretensões de validade criticáveis. Uma vez mais, o que empresta às ofertas contidas nos atos de fala uma força racionalmente motivadora é o nexos estrutural que existe entre o significado de um proferimento, suas condições de validade, a pretensão de validade levantada em relação ao que é dito e as razões mobilizadas para o resgate discursivo dessa pretensão.

O abandono do discurso autoritário exige do docente reconstruir seu pensamento quanto às relações pedagógicas e tecnologias educacionais. Não basta ao professor dizer que acredita no agir comunicativo e comportar-se de maneira estratégica, buscando atingir os objetivos que lhe interessam, utilizando as TEs numa postura defensiva e pouco dialógica. O agir comunicativo pode tornar as TEs meios eficientes para a conquista da emancipação educacional e para a construção do conhecimento, oportunizando ao aluno e ao docente exercitar e expandir suas capacidades crítico-criativas, realmente assumindo seus papéis de construtores e

reconstrutores do saber. Mais do que equipamentos, as TEs são o meio de aproximar aluno e docente, convidando-os a descobertas que, permeadas pelo agir comunicativo e submetidas a um processo de reflexão e análise, geram conhecimentos.

Sancho (2001) visualiza a tecnologia como uma forma de transmissão de um saber fazer que transforma os indivíduos e o mundo. Para a autora, a simples geração de materiais e equipamentos não é suficiente. Isso significa que da mesma forma que os materiais e equipamentos devem ser constantemente avaliados, as formas de ensino, também consideradas TEs, devem ser avaliadas e adequadas à realidade.

Ou seja, não basta a utilização de equipamentos se não houver entre docentes e alunos habilidade para usá-los, e comprometimento com a função social que cada um dos atores tem a desempenhar. Esta é a principal contribuição das tecnologias educacionais mediadas pelo agir comunicativo: gerar no docente e no discente a capacidade de comunicar-se e de assumir posturas críticas em relação ao uso desses meios em sala de aula, buscando novas estratégias educacionais.

Para Pons (2001, p. 68),

O caráter ético da(s) tecnologia(s) educacional(is) não vem estabelecido *per se*; pelo contrário, sua bondade ou perversidade será o resultado da intencionalidade de seus promotores, projetistas e, em última instância, das pretensões de seus usuários.

Transformar o cenário da formação profissional na Enfermagem, marcada por relações pedagógicas autoritárias, requer vontade e empenho. Para isso é necessário assumir a TE e pensá-la sob vários aspectos, desde a utilização de recursos ou metodologias até a produção do saber.

Muito se tem debatido sobre as relações de autoritarismo em sala de aula e a necessidade de se adotar uma pedagogia crítica e libertadora, que supere a pedagogia tradicional e possibilite ao aluno elaborar seus próprios pensamentos, tomar suas próprias decisões e construir novos saberes. As TEs, utilizadas na construção do conhecimento, permeadas pelo agir comunicativo, podem favorecer a interação docente–discente e, conseqüentemente, a capacidade de argumentação entre eles, a partir da oportunidade de ouvir, ser ouvido, perguntar, refletir, opinar.

Afinal, de que serve o progresso tecnológico, se esse for usado para perpetuar a “aprendizagem” como repetição de conteúdos e não a formação do profissional crítico? Digo isso porque se realmente o docente deseja promover a argumentação, deve livrar-se de alguns paradigmas, como aquele que o aponta como detentor de um saber, enquanto ao aluno cabe o papel de mero espectador. Cabe ao professor abolir a repetição do meio acadêmico para dar lugar a questionamentos, para os quais o aluno deve ser incentivado, valorizando seu pensar, seus conhecimentos cotidianos, sua criatividade. Quando possui oportunidade o discente percebe que tem mais a contribuir do que simplesmente ouvir e seu entusiasmo por um saber fazer inovador torna-se contagiante. Para alcançar a intersubjetividade, o docente precisa conhecer os indivíduos que ocupam a sala de aula, as características deles, quais demonstram facilidade para falar, discutir, chegando à argumentação, o que é um exercício no ensinar e aprender. Diferentemente disso, é mais fácil para o docente tratar os alunos como se fossem todos iguais, sem preocupar-se com a ausência de questionamentos, o que costuma ser interpretado como sinal de aprovação do desempenho do professor, além de criar nele um sentimento de “missão cumprida”.

Conforme Aragão (1997, p. 33), “Qualquer asserção ou ação poderá ser tida como racional, desde que suscetível de criticismo e fundamentação, isto é, desde que possa fornecer razões e fundamentos”, no sentido de ampliar o conceito de racionalidade para além do aspecto cognitivo instrumental das realizações, abrangendo outras formas de expressões dos atores, as quais não sejam somente orientadas para a verdade e a eficácia como: “ações normativamente reguladas e as expressões valorativas, tidas como não passíveis de qualquer avaliação objetiva”.

Na racionalidade comunicativa de Habermas (1990, p.130), as ações reguladas normativamente, as auto-apresentações expressivas e as expressões valorativas, completam os atos de fala constativos numa prática comunicativa que tenha como pano de fundo o mundo da vida, seja orientada para o consenso e baseada no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis. A racionalidade dessa prática está no acordo baseado em razões e alcançado pela comunicação.

Habermas (1994) revela que a teoria da racionalidade está intimamente ligada a prática da argumentação, pois esta permite a continuação da ação comunicativa



quando não se chega ao consenso. É a argumentação, portanto, valiosa para se chegar ao entendimento sem apelar para a ação estratégica ou uso da força. Na argumentação, os participantes tematizam exigências de validade contestadas e tentam por meio dos argumentos resgatá-las ou criticá-las. A força de um argumento é medida pela solidez das razões, o que pode ser observado quando um argumento convence ou não os participantes num discurso, ou seja, motiva-os ou não a aceitarem a exigência de validade.

O conceito de racionalidade ou fundamento está associado ao de aprender.

A argumentação desempenha um papel importante nos processos de aprendizagem, pois a racionalidade de uma pessoa permanece acidental, se não é acrescida da habilidade de aprender de seus erros, da refutação de hipóteses e do insucesso de suas intervenções. Argumentos são como os meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade erguida hipoteticamente por um proponente pode ser produzido e, portanto, a opinião transformada em conhecimento (ARAGÃO, 1997, p. 38).

O agir comunicativo depende da força racionalmente motivadora de realizações de entendimento, ou seja, para o consenso, o que se dá da seguinte maneira:

Os participantes da interação unem-se em torno da pretendida validade de suas ações de fala, ou seja, eles reconhecem intersubjetivamente pretensões de validez criticáveis. Uma vez mais, o que empresta às ofertas contidas nos atos de fala uma força racionalmente motivadora é o nexos estrutural que existe entre o significado de um proferimento, suas condições de validade, a pretensão de validez levantada em relação ao que é dito e as razões mobilizadas para o resgate discursivo dessa pretensão (HABERMAS, 1990, p. 130).

Dessa forma, a incorporação das novas tecnologias no processo educacional pode, conforme Edwards (1997), ser uma grande aliada, porém necessita da comunicação mediadora entre a informação e o conhecimento, pela troca e convívio de experiências, numa postura metodológica que faz do aluno um participante da produção desse conhecimento e, do docente, o personagem fundamental para viabilizar essa proposta. Segundo Bastos (1997, p.6), “a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica e, conseqüentemente, exige entendimento e interpretação da tecnologia”.

Apesar de proporcionar acesso às informações, as novas tecnologias incluídas no ambiente de ensino não podem ser compreendidas como instrumentos pedagógicos isolados, pois as informações somente são traduzidas em conhecimento quando discutidas, interpretadas e visualizadas sob a ótica do contexto em que se inserem. Demo (1991, p. 151) sugere que “a tecnologia poderia propiciar ao aluno aprender a aprender, a criar, enfim, formar-se com e para a autonomia, não para repetir, copiar, imitar”. A teoria do agir comunicativo proposta por Jürgen Habermas contribuiria para a construção do conhecimento ao permear o uso das TEs, levando a relação intersubjetiva docente–discente para além da troca de informações, até a criação de alternativas para a educação e a prática da Enfermagem. Vale lembrar que, para Wurman (1991, p. 361), “a informação é infinita (...) não é apenas fórmula matemática ou instrução para computador; é arte, conselho, tecnologia, teoria e motivação que está por trás de toda comunicação”.

Habermas (1989) explica agir comunicativo como a capacidade de falar e agir, que ultrapassa o simples uso da fala como forma de transmitir informações prontas, descontextualizadas, de modo a interagir com os indivíduos. Acrescente-se a esse conceito a idéia de, nessa relação, docente e aluno buscarem entendimento. Para Habermas (1989), o processo de comunicação entre os indivíduos com base no agir comunicativo revela uma relação marcada pelo consenso das idéias, o que denomina relação intersubjetiva. Este consenso é por mim compreendido como um acordo acerca de idéias e opiniões, proporcionado por um processo de intersubjetividade no qual o respeito às normas de convivência, ou seja, o respeito ao outro, se faz presente. Porém, para que a intersubjetividade seja caracterizada como agir comunicativo, este precisa satisfazer condições de entendimento e cooperação, as quais, segundo Habermas, 1990, p. 129, são:

- a) Os atores comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação;
- b) Os atores envolvidos estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários.

Ou seja:

- Os atores perseguem seus fins ilocucionários com o auxílio de ações de fala num enfoque performativo. Isso exige que eles se orientem por

pretensões de validade criticáveis, levantadas alternadamente;

- Ao fazer isso, aproveitam os efeitos de ligação das ofertas contidas em atos de fala que surgem pelo fato de o falante assumir, junto com sua pretensão de validez, uma garantia fidedigna para a validade do que é dito;
- O efeito de compromisso inerente a uma ação de fala compreensível e aceita se transmite às obrigatoriedades resultantes do conteúdo semântico da ação de fala – seja assimetricamente para o ouvinte ou o falante, seja simetricamente para ambas as partes.

Considerando estes pontos, a comunicação deve ser pensada como um dos pontos de maior importância na difusão das informações entre os indivíduos, a quem Bastos (1997) refere-se como falantes e ouvintes, atores participativos na busca pelo conhecimento. Essa busca deveria despertar docente e discente para repensar suas atuações e redefinir seus paradigmas por meio de pretensões de validade criticáveis a fim de gerar novos conhecimentos, enquanto aplicam as TEs e o agir comunicativo em sua dimensão pedagógica. A esse respeito, Damartine (1993, p.73) afirma que o educador vem, progressivamente, percebendo a importância dos meios tecnológicos na sua prática e de seus alunos tanto pelo uso desses meios, quanto à exposição crescente a eles. Para o autor, isso significa haver necessidade de desenvolver nos alunos senso crítico, superando “a oposição entre o universo apresentado por esses meios e aquele vivido pelos alunos na escola”. Essa postura traria a oportunidade de transformar o ensino até então caracterizado pela passividade, meramente informativo, num ensino fundamentado na necessidade de crítica e reflexão, comprometido eticamente com as mudanças necessárias ao futuro da humanidade.

Morin (2001) acredita que cabe aos professores reformar o pensamento, de forma natural e progressiva, saindo do simplista para o complexo, buscando uma prática renovadora, com persistência e dedicação. Veiga (2000) reforça essa idéia ao referir que na aula universitária o resultado do ensino é a construção de uma atitude questionadora, com criação e socialização de conhecimento e cultura.

Mesmo que essa prática esteja ainda hoje associada à sala de aula, propostas inovadoras podem fazer deste um local que aproxime tanto alunos quanto docentes da

realidade vivida, com vistas a alcançar um fim determinado, ultrapassando o ensino instrumental, que promove perda de autonomia e dominação técnica de transmissão do conhecimento.

Aliada a esse desenvolvimento está a comunicação, que pretende promover a construção do conhecimento e o desenvolvimento social. Dessa forma, as tecnologias educacionais podem ser utilizadas para incentivar discussões e troca de experiências, possibilitando a docente e discente repensar suas idéias, conhecer outras realidades práticas e despertar sua curiosidade para a busca do saber.

Conforme Castanho (2000), a sociedade precisa de uma educação que favoreça a autonomia intelectual, a busca pelo conhecimento, postura ética e comprometimento com a sociedade. Realizando um estudo junto aos alunos de várias escolas, o autor pôde constatar que o ensino tradicional estava presente no depoimento dos alunos. Estes compreendiam ensinar como apenas dar aulas, transmitir conteúdo, com valorização da memória e da reprodução do que diz o docente. “O ensino tradicional paulatinamente vem dando lugar a práticas alternativas que devem levar ao desenvolvimento global dos educandos e acender o entusiasmo para lutar por uma sociedade diferente, reestruturada” (Castanho, 2000, p. 87).

Buscar tecnologias educacionais (TEs) alternativas é buscar suporte teórico-metodológico capazes de atender aos anseios de docentes e alunos. Segundo Camargo (2000, p. 220),

Com base na valorização da observação e da experimentação, acabamos por romper com o ensino convencional, ao insistir na prática pedagógica do ensino integrado, sem programas e conteúdos seqüenciais e prefixados. Observamos que o processo de construção do conhecimento (...) exige mais cautela, mais reflexão e mesmo mais estudo e pesquisa por parte do professor, em busca de suportes teórico-metodológicos cada vez mais sólidos e diversificados.

Para o autor, nas práticas educativas conservadoras permanece o distanciamento entre senso comum e conhecimento científico, o que não permite produção e construção do conhecimento.

A ação comunicativa permeando o uso das TEs para a construção do

conhecimento proporcionará, aos docentes de Enfermagem e de outros cursos, um referencial pedagógico inovador, auxiliando na capacitação e formação dos futuros profissionais. Para tratar desse tema, as contribuições de Jürgen Habermas sobre o agir comunicativo são de grande valia.

## **2.4 O agir comunicativo e as tecnologias educacionais na construção do conhecimento na Enfermagem**

Os comentários e reflexões trazidos até o momento mostram que a cada dia diversas TEs são incluídas no cotidiano do professor, que possui a responsabilidade de formar cidadãos capazes de refletir sobre a importância dessas no mundo do trabalho e da educação em Enfermagem.

Por permear essas tecnologias, o agir comunicativo revela-se fundamental, para que o outro seja valorizado como indivíduo possuidor de vivências e saberes que, compartilhados, podem estimular o pensamento criativo, a compreensão do saber fazer, a união da teoria à prática, conduzindo o aluno à emancipação e afastando-o do risco da alienação.

Habermas (1989) acredita que a relação entre os grupos (sociedade) e a tecnologia possibilita refazer espaços de comunicação a fim de buscar novas formas de linguagens e descobertas. Nesse espaço, o docente possui a responsabilidade de formar um profissional capaz de refletir sobre a importância do conhecimento e da educação, para o aprimoramento profissional e social.

Se a escola for reconhecida como fonte social de geração do saber, pelo convívio de diferentes culturas, será possível reconhecer nela a importância da ação comunicativa entre os atores sociais. Donos de um mundo subjetivo, professores e alunos atuam em um mundo social, normativo, respeitando as regras básicas para o alcance do entendimento. Não somente no ensino da Enfermagem como em qualquer outra área, a ação comunicativa deveria ser utilizada para uma educação que favoreça

o desenvolvimento da personalidade e da força emancipatória do estudante, ou seja, de sua autonomia. Esse pode ser considerado um dos pontos de maior importância da ação comunicativa, porque prepara o indivíduo para atuar na sociedade ativamente na fala e na ação, procurando na relação dialógica, intersubjetiva, instrumentos de transformação social pela união do mundo objetivo, mundo social e o mundo subjetivo.

Sem dúvida, a ação comunicativa não garante que sempre haverá o consenso, pois este ocorre até o momento em que surge o dissenso, ou seja, prejuízo do diálogo pelo fato de os conhecimentos e as interpretações entre os participantes do ato de fala serem muito diferentes. Isso, no entanto, não é ruim, pois a vivência da diversidade configura uma forma de aprendizagem presente nas relações interpessoais, como as que ocorrem em ambientes escolares. O curso de enfermagem, freqüentado por vários alunos de várias culturas, não é diferente; é um ambiente rico em oportunidades de construção do conhecimento com base na consideração do mundo da vida de cada participante.

Contudo, para que essa construção se realize, o que não se pode mais admitir é o ensino pautado não no entendimento, mas em ações estratégicas, exercício de influência e imposição de idéias como verdades únicas, bloqueando qualquer tentativa de reflexão, crítica e transformação. Se assim ocorre, conseqüentemente o compromisso social da profissão com a saúde e educação fica comprometido, pois o sujeito é moldado para repetir sem refletir, quando deveria ser provocado a questionar e utilizar a criatividade para impulsionar sua autonomia como profissional.

Dessa forma, sendo a escola uma extensão da educação necessária para auxiliar na formação da personalidade do indivíduo, deve atentar para que o uso da razão comunicativa leve a pretensões de validade calcadas na verdade. Os atos ilocucionários, ao mesmo tempo em que permitem o questionamento quanto à validade, possibilitam que a intersubjetividade exercitada no ambiente escolar e praticada no cotidiano colabore com o entendimento social e profissional, elevando a qualidade do ensino na enfermagem, estendendo esta qualidade às relações interdisciplinares.

Conforme Habermas (1989), a ação comunicativa possibilita não somente

interagir com as aplicações técnicas, mas para que o indivíduo melhor se comunique com a realidade tecnológica e os outros seres humanos.

Os recursos tecnológicos incorporados como TEs tornam-se aliados da educação, na qual, falantes e ouvintes são atores e estabelecem relações interpessoais compartilhando e expressando as experiências vividas, libertando-se do domínio técnico dos instrumentos para avançar na transformação social, por meio da consciência crítica (Habermas, 1997).

Ocorre que diversas vezes no ensino de enfermagem as tecnologias educacionais são uma ação instrumental, voltada simplesmente para a aplicação técnica dos saberes, na reprodução de conteúdos desvinculados da compreensão de sua aplicação técnico-científica. Desvinculadas do agir comunicativo na produção do saber, as aulas podem equivocadamente serem avaliadas pela quantidade ou tipos de TEs utilizadas. Essa estratégia também coloca o docente num patamar de comando da “construção do conhecimento na enfermagem”. O docente, munido da tecnologia para fins instrumentais, torna tão eficiente a transmissão de informações que não lhe resta tempo para conhecer o mundo da vida de seus espectadores. Assim, o conhecimento de enfermagem corre o risco da reprodução.

Habermas (1997) refere que para construir o agir comunicativo é preciso entrar no mundo vivido, ou seja, é necessário o conhecimento da realidade e posteriormente de si próprio. Dilly e Jesus (1995, p. 28) complementam a idéia do autor ao afirmarem que:

O processo de construção do conhecimento que se dá nas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, as quais processam-se num contexto social e institucional situado e situante, está ligado a toda ação-reflexão, construção-comunicação, produção-relação que envolvam a aprendizagem como processo de mudança-transformação do sujeito e do meio, por intermédio das relações sociais.

Isso apenas reafirma a importância do agir comunicativo para que a difusão da informação e a troca de experiências entre falantes e ouvintes subsidiem o uso das TEs e possibilitem reflexão e inovação do conhecimento. Penteado (2000) comenta que,

em educação, a conduta desejada envolve comportamentos de ouvir, expressar-se, combinar pontos de vista, partilhar experiências, informar conhecimentos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento elaborado.

O agir comunicativo pode transformar docentes e discentes em condutores do conhecimento, os quais se utilizam de suas experiências, trazendo a realidade para ser confrontada com a fundamentação teórica, o que torna a educação inovadora.

Sabe-se que tem havido um esforço e interesse por parte da categoria de Enfermagem em buscar soluções práticas para os problemas por ela enfrentados. Isso fomenta continuamente o desejo de aperfeiçoamento, razão por que prosseguem estudos sobre o assunto. Esse deve ser o desejo real dos docentes no preparo profissional do enfermeiro. De nada adiantará o discurso de mudança sem o empenho para transformar o processo educacional na Enfermagem e, conseqüentemente, as condições de saúde do país.

Na Enfermagem o saber fazer constitui a carga de conhecimentos da profissão, os quais podem ser ampliados por meio da troca de experiências durante o agir comunicativo.

A educação com ação comunicativa ultrapassa as dimensões do ensino tradicionalmente denominado técnico. Por nascer da educação, transcende os conceitos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes de ação e reflexão crítica sobre a ação (Bastos, 1997, p. 12).

O agir comunicativo na construção do conhecimento possibilita ao aluno de enfermagem ultrapassar o simples preparo teórico-prático, buscando inovações e compartilhando experiências de vida, e o conduz, junto com o docente, a refletir sobre elas, tornando-se capaz de chegar às conclusões necessárias. Bastos (1997, p. 23) apresenta a educação como

parceira da tecnologia e vice-versa para construir o destino histórico do homem sem dominação e sem escravidão aos meios técnicos. Juntas, aliadas à ação comunicativa, buscam a construção do conhecimento, repensar o saber e o fazer”. Beneficiar-se do agir comunicativo na construção do conhecimento, para o aprimoramento do ensino e da prática de Enfermagem,



requer empenho de todos os envolvidos no processo educacional que implica ações críticas e inovadoras.

Segundo Siebeneichler (1994, p. 153),

A teoria do agir comunicativo pretende demonstrar, em síntese, que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas normalmente e sem estorvos, através do agir comunicativo, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. Porque na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e com ela a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o qual irá motivar a sua ação.

Apesar dos esforços que a Enfermagem tem demonstrado para melhorar seu ensino, o que ainda se pode constatar é que este se encontra pautado no modelo que preserva o distanciamento docente–discente, com pouca ou nenhuma oportunidade de expressão do aluno, que acaba condicionado às declarações realizadas pelo professor, sem contestar ou refletir, como se as afirmações deste fossem verdades únicas e indiscutíveis.

Sordi (1999, p. 247), refere que

...o aluno tem o seu tempo inteiro tomado, copiando as aulas, repetindo conceitos. [...] o saber é apresentado pronto, acabado, com ênfase na socialização do saber sistematizado. Não há espaço para a geração do conhecimento novo porque não há tempo para pensar, para duvidar.

Desta forma, perde-se espaço e oportunidade para a troca de experiências e construção “do novo”, enquanto o conhecimento continua sendo transmitido para ser repetido, tal qual lhe foi apresentado, ficando longe de ser inovado, questionado, construído. Sancho (2001, p. 77) esclarece que essas essas fatos nos provocam a pensar o ensino de maneira diferente, “não como itinerário rígido, mas como um processo de indagação, ao mesmo tempo individual e coletivo (...)”. Trata-se de repensar a responsabilidade do docente e da escola sobre a formação da personalidade

do indivíduo, buscando TEs que propiciem autonomia, e conscientizem para o fato de que a escola consiste em espaço para construção do conhecimento e não a mera reprodução deste. Como foi dito anteriormente, as TEs constituem inovação na área educacional. Representam, segundo Escudero (1992), uma proposta de renovação e organização funcional e pessoal, metodológica e de relacionamento no sistema escolar.

Em muitos casos, porém, o aluno possui mais contato com as tecnologias de informação, por exemplo computadores, fora do ambiente escolar. Isso se deve às diferenças existentes entre espaços institucionais: em alguns, alunos e docentes possuem acesso a diversas tecnologias; em outros, são escassos, sejam eles livros, periódicos, projetores de *slides* ou computadores. De toda forma, penso que qualquer que seja a TE utilizada pelo docente, o agir comunicativo pode potencializar esse uso em prol da emancipação do aluno, por meio de situações dinâmicas, relacionadas à realidade.

Conforme dito anteriormente, pensar o agir comunicativo permeando as TEs passa pela compreensão da tecnologia como processos de relacionamento, e não somente o conceito limitado de materiais e equipamentos utilizados para transmissão de idéias e conteúdos. As autoras complementam essa idéia dizendo “uma tecnologia a serviço da construção do conhecimento requer estar alicerçada na criticidade e cognição” (Prado *et al.*, 1999, p. 420).

Em estudo realizado sobre o uso da tecnologia no ensino universitário, Lopes (2001) destaca os papéis que professor e aluno devem assumir na utilização da tecnologia como instrumento pedagógico. Esse estudo aponta para o potencial docente para ultrapassar o papel de transmissor do saber, para revelar-se como mediador de descobertas.

Waldow (1995) constatou que alunas do Curso de Enfermagem não estavam habituadas a atividades de discussão, bem como às leituras prévias necessárias para tal. De acordo com a reação das alunas, durante quatro meses, adequou a disciplina, simplificando leituras, reduzindo o tamanho dos textos, introduzindo filmes e substituindo testes por trabalhos escritos. No entanto, a autora refere que as alunas apresentavam

uma resistência para ler, escrever, opinar e discutir (...), as alunas vêm com

uma habilidade muito precária em termos de desenvolvimento crítico. São, em geral, habituadas a ouvir, decorar, copiar. As disciplinas em geral também enfatizavam mais estas habilidades, com raras exceções (WALDOW, 1995, p. 111).

Considerando o exposto, aproximar a teoria da realidade vivenciada pelo aluno é um comportamento pouco valorizado entre os docentes. Entretanto, deveria ser o contrário, pois quando o aluno conhece os locais onde executará sua prática bem como os aspectos sociopolíticos e econômicos que interferem nessa realidade, terá oportunidade de refletir, desenvolver habilidade de observar, questionar e propor soluções, o que lhe estimulará o pensamento crítico. No contato com a realidade, envolvidos pelo agir comunicativo, docente e discente assumem papéis de relevância e cumplicidade na construção do conhecimento em enfermagem, uma vez que a ação comunicativa facilita a iniciativa, a indagação, a curiosidade e a busca pela emancipação. Ocorre que em certas ocasiões o conteúdo vem preparado, acondicionado e, como tal, é transferido aos alunos, que não têm oportunidade de extrapolar o espaço da sala de aula e pensar nele como um conhecimento em constante construção. Permeando as TEs e fazendo delas instrumentos transformadores do saber, o agir comunicativo pode tornar-se o protagonista dessa inovação educacional.

Para Jantsch e Zambiasi (2000, p. 80), a ação comunicativa

Conduz a uma visão relacional e dialogante quanto à construção do conhecimento e na relação professor-aluno, já que supera a epistemologia empírico-positivista: monológica e autoritária. Os conhecimentos fazem parte de uma estrutura comunicativa, resultantes de entendimentos dialógicos (...).

Os conceitos construídos resultam de um complexo de relações e os conhecimentos, na relação dialógica, não são dados como acabados para serem assimilados, mas se apresentam como um processo contínuo e aberto. Segundo Monticelli *et al.* (1999, p. 196), estudos revelam que a enfermagem tem incorporado novas tecnologias à sua prática, mostrando a necessidade de produzir conhecimentos e

não apenas incorporá-los e consumi-los.

Apesar dos esforços constantes na área, a profissão ainda enfrenta dificuldades para transpor sua maneira de pensar e fazer; muito já foi feito, porém ainda há muito por fazer. Gradativamente o professor é reconhecido como um facilitador no processo de construção do conhecimento. É um ator importante para direcionar esse processo de construção, o qual se dá desde as mais simples atitudes no ensinar e aprender, como saber ouvir, pedir ao outro para falar, encorajar o outro a duvidar do conhecimento e incentivá-lo a observar e construir reflexões que despertem sua criatividade e o levem a inovar. Tais atitudes podem ser grandes aliadas para libertar o docente de um ensino tradicional e condicionante. Nesse caso, uma alternativa pode ser a paixão por aquilo que se quer ensinar, compartilhar, construir, reinventar, como se a busca pelo conhecimento e sua descoberta fossem como aquele romance que se deseja rever, reler, contar, ouvir, e que nunca termine.

### **III O AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS**

O marco teórico consiste num momento de fundamental importância para esse estudo, pois reflete as buscas teóricas realizadas, as reflexões sobre o tema, a formulação de conceitos para expressar minhas idéias, bem como dissensos e consensos entre meus pensamentos, de autores e filósofos como Jürgen Habermas.

#### **3.1 Compreendendo o agir comunicativo**

Jürgen Habermas, um dos maiores filósofos da história, nasceu em Düsseldorf. Estudou filosofia, história, psicologia e economia nas universidades de Göttingen, Zürich e Bonn. De 1955 a 1959, participou do Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, onde colaborou com Adorno e Horkheimer na pesquisa *Student und Politik*. Entre 1964 e 1971, foi professor titular de filosofia e sociologia da Universidade de Frankfurt, sucedendo a Horkheimer. Entre 1971 e 1982 dirigiu o Instituto Max Planck (localizado em Starnberg, próximo a Munique) para investigação das condições de vida do mundo técnico-científico. Naquele ano, aceitou novamente uma cátedra no departamento de filosofia da Universidade de Frankfurt, aposentando-se em junho de 1994 (Filho, 2001).

Habermas trabalha com a hipótese de que a sociedade ainda vive na modernidade e que o paradigma iluminista ainda não terminou. Para Habermas, a história não esgotou os ideais de libertação, verdade e sinceridade, e será renovada e resgatada pela linguagem. Ao contrário da Escola de Frankfurt, ele é otimista em relação ao fato de que as pessoas, longe de qualquer imposição coercitiva, passariam a decidir sobre a orientação das ações sociais, pelo diálogo e consenso. Segundo ele, o desenvolvimento do ser pode ser analisado pelo desenvolvimento das capacidades de

conhecimento, lingüística e de ação.

Aragão (1997) comenta que, para Habermas, há nas sociedades orientações e instituições caracterizadas pela moral e pelo direito, essenciais para a manutenção do acordo intersubjetivo, do consenso entre sujeitos capazes de linguagem e ação, produzidas pela linguagem e garantidas pela “regulamentação consensual dos conflitos de ação”.

Diferente da ação estratégica, na qual um dos sujeitos tem como objetivo a realização de intenções próprias, perseguindo metas perlocucionárias (que visam ao sucesso), no agir comunicativo, os participantes pretendem chegar a um entendimento sobre seus planos de ação mediante metas ilocucionárias.

Para Aragón (1997), é perceptível que os indivíduos desenvolvem sua competência interativa e lingüística dominando o que encontraram no convívio familiar, assimilando idéias morais e do direito; as sociedades, entretanto, só podem ser modificadas pela socialização do aprendizado dos indivíduos. Ou seja, o conhecimento dos indivíduos, quando compartilhado intersubjetivamente, pode conduzir a sociedade como um todo a aprender, e encontrar possíveis soluções de problemas.

### 3.1.1 A influência de Austin sobre a guinada teórico-comunicativa de Habermas

Na elaboração da “teoria da ação comunicativa”, John Langshaw Austin, filósofo inglês, foi professor da Universidade de Oxford e teve fundamental importância para Jürgen Habermas. Nasceu na Inglaterra em 1911, faleceu em 1960 e é um dos principais representantes da filosofia analítica, e da teoria dos atos de fala, da qual foi o primeiro formulador. É um dos responsáveis pela valorização da análise da linguagem a partir do uso de termos e expressões em seus contextos habituais de fala (Japiassú & Marcondes, 1996). Austin considerava a filosofia como um método para esclarecer o significado de expressões obscuras e problemáticas.

A base da teoria lingüística exposta por Habermas em: “Como as palavras podem ser usadas para fazer coisas” (*How to do things with words*, 1990), a chamada

performatividade é considerada muito importante, pois a fala possui um valor de ação, é compromissiva, razão pela qual se pode pensar em seu papel avaliador, questionador e transformador. Austin utiliza os termos *feliz* para as ações de fala bem sucedidas e *infeliz* para as mal sucedidas.

Os atos de fala foram classificados por Austin como locucionários, ilocucionários e perlocucionários; os dois últimos foram utilizados por Habermas (1990) em sua teoria da ação comunicativa.

- Atos locucionários – há correspondência entre o sentido dos enunciados e os fatos. O ato locucionário é o ato de dizer, que contém sons, estruturação e significação (Habermas, 1990, 2002). Pode-se exemplificar da seguinte forma: “Eu corro” e eu “afirmo que corro”.
- Atos ilocucionários – pertencem a ações de fala constativas, expressivas ou regulativas. O discurso assume um valor intrínseco pelo simples fato de ser dito e possui a força de uma ação. O ato de fala de uma promessa, por exemplo, cria uma obrigação futura. Habermas considera essencial para a ação comunicativa essa força ilocucionária criada pela fala. Para que haja o sucesso ilocucionário é preciso que haja acordo e que o ouvinte reconheça a pretensão, de validade criticável. Nos atos ilocucionários, o falante faz o ouvinte saber que sua fala deve ser entendida como uma saudação, ordem advertência, explicação. Atos ilocucionários estão sujeitos ao questionamento quanto à veracidade ou falsidade, a fim de levar ao entendimento sobre uma verdade no mundo objetivo (Habermas, 1990, 2002). Esclarecendo: na promessa, o falante compreende que a sentença o colocará em obrigação de executar o ato; na ordem o falante tenta, pelo que diz, fazer com que o ouvinte execute a ação; na asserção, a proposição deve apresentar um estado real de fatos. Exemplo: “Escrevam qual a sua percepção sobre o ensino de enfermagem no Brasil”. Nesse caso, o falante procura que o ouvinte execute a ação, por reconhecer as pretensões de validade do ato de fala docente em relação ao ensino de Enfermagem.
- Atos perlocucionários – segundo Habermas (1990, 2002) é o ato

realizado pelo fato de se dizer algo. Importa o uso do enunciado para atingir determinados efeitos, seja para a compreensão, seja para a ação. Geralmente não deriva do conteúdo manifestado no ato de fala, sendo assim identificado pela intenção do agente. São atos incorporados como meios, em ações orientadas para o sucesso (para Habermas, será ação estratégica). Como exemplo, pode-se referir: “Ao escreverem sua percepção sobre o ensino de enfermagem no Brasil, abordem apenas os aspectos positivos”. No pedido, vem embutida a influência de uma parte sobre a outra, para que os alunos abordem apenas os aspectos positivos do ensino de enfermagem no Brasil. O ato mostra explicitamente a intenção do falante em obter apenas o que pretende, sem considerar a liberdade de expressão sobre o assunto.

Esses atos de fala são classificados como: constativos, regulativos e expressivos, analisados por Habermas (1990, 2002) da seguinte maneira:

- Atos de fala constativos – resultam em obrigação, na medida em que falantes e ouvintes se põem de acordo para apoiar o próprio agir em interpretações da situação que não contradigam os enunciados aceitos em cada caso como verdadeiros.
- Atos de fala expressivos – representam obrigações de agir na medida em que o falante relaciona o enunciado ao seu próprio comportamento.
- Atos de fala regulativos – o ouvinte mostra confiança na garantia oferecida pelo falante, entram em vigor obrigações contidas no significado do que foi dito e relevantes para a sequência da interação. Habermas (1989) exemplifica: em caso de ordens e instruções, as obrigações de agir valem primeiramente para o destinatário; no caso de promessas e declarações, para o falante; no caso de acordos e contratos, para os dois lados; no caso de recomendações e advertências com teor normativo, assimetricamente para os dois lados.

Para Habermas (2002) o uso de elementos da teoria de Austin permite ver as enunciações como ação no mundo. Se o diálogo na sociedade cessar, será impedida a manutenção de uma ordem social coesa e solidária. O diálogo, por meio do qual os



participantes da interação unem-se e buscam resgatar a intenção sincera e o entendimento, se dá por meio da linguagem, através da validade pretendida de seus atos de fala. Segundo Aragão (1997, p. 54), “Alcançar entendimento significa que os participantes na comunicação chegam a um acordo a respeito da validade de uma asserção: o acordo é o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante ergue”.

Isso significa que se os participantes da interação chegam a um acordo, um ouvinte aceita ou rejeita as pretensões de validez do falante. Quando uma atitude é orientada para o entendimento mútuo, o falante ergue, conforme Habermas (2002), os seguintes pressupostos:

- que o enunciado em questão é verdadeiro (verdade).
- que o ato de fala, relativamente a um contexto normativo (normatividade), é correto (correção).
- que a intenção manifesta do falante é vista do modo como é proferida (veracidade).

Quem rejeita uma oferta do ato de fala, contesta a validade do proferimento pelo menos em um dos aspectos de: verdade, correção e sinceridade. Nas pretensões de validade o falante se expressa de forma que ele e o ouvinte se compreendam. Para que o ouvinte possa partilhar o conhecimento, o falante deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira. Este, ao exprimir sua fala de forma verdadeira, possibilita ao ouvinte considerar seu discurso credível, ou seja, digno de confiança. Finalmente, o falante escolherá um discurso que esteja correto, que respeite as normas e valores, de forma que o ouvinte possa aceitá-lo e que ambos possam acordar mutuamente no que toca a uma base normativa reconhecida (Habermas, 1990).

A fim de melhor esclarecer esse ponto, considere que a verdade de uma proposição significa a existência de estados de coisas, assim como, analogamente, a correção das ações significa o preenchimento de normas. As condições de verdade são a medida para se saber se um proferimento preenche ou não sua função de representação; todavia, o preenchimento da função expressiva e interativa também se mede em condições análogas às da verdade e faz parte dos atos de fala constativos.

A veracidade garante a transparência de uma subjetividade que se representa a

si própria por meio da linguagem (Habermas, 1990). Na utilização expressiva da linguagem, o falante também entra numa obrigação imanente aos atos de fala, mais concretamente na obrigação de provar a veracidade, expressar seus sentimentos, opiniões e conclusões (Habermas, 2002).

Quanto à normatividade, as normas dependem de que as relações interpessoais, ordenadas de maneira legítima, não cessem de ser reproduzidas. As pretensões de validade normativas mediatizam a linguagem e o mundo social (Habermas, 1989).

Segundo Araújo (1994), dessa forma ocorre a passagem da virada lingüística para a virada pragmática, ou seja, abandona-se o paradigma da filosofia do sujeito, na qual a autoconsciência não é atingida porque é preciso conhecê-la sob a forma de objeto, deixando então de ser autoconsciência, e a linguagem deixa de ser vista apenas como meio de informar sobre as ocorrências no mundo, através de atos de fala constativos com valor de verdade.

A filosofia lingüística, porém, estaria limitada à relação entre linguagem e mundo, que pode ser definido como o conjunto de estado de coisas, a totalidade de entidades sobre as quais afirmações verdadeiras são possíveis. Corresponde ao mundo exterior objetivo com o qual nos defrontamos (Habermas, 1990).

Conforme Aragão, (1997, p. 28),

Por ter-se limitado à análise de orações e frases, a semântica (análise do significado das frases) negligenciou o conjunto da comunicação, que inclui a situação de fala, a aplicação da linguagem e seus contextos, as pretensões de validade das tomadas de decisões, e os papéis dialogais dos falantes.

O modelo da pragmática apóia-se na relação entre linguagem, mundo e participantes de uma comunidade lingüística, tornando a relação dialógica intersubjetiva. Nessa nova abordagem, Habermas (1989) entende que além dos atos locucionários (quando o falante diz algo) e ilocucionários (o falante realiza uma ação enquanto diz algo) há os atos perlocucionários (o falante produz um efeito sobre o ouvinte).

Para Habermas (1989), no paradigma pragmático, o valor de verdade de uma proposição não depende apenas do estado de coisas e sim de nossos atos lingüísticos,

de nossa relação uns com os outros (paradigma pragmático). De acordo com o filósofo, a intersubjetividade produz consenso baseado em razões da argumentação, calcado em pressupostos de validade criticáveis: um mundo objetivo das situações, que a linguagem atinge pelas proposições com pretensão de verdade (atos de fala constativos); um mundo subjetivo entre falantes e ouvintes com pretensão de veracidade (atos de fala dramatúrgicos ou expressivos); um mundo social cujas normas devem ser consideradas para regular as interações (atos de fala normativos).

Finalmente, há os atos de fala estratégicos (impositivos), relacionados com o mundo objetivo, e que visam ao sucesso, ou seja, o alcance de um objetivo por alguns. O quadro seguinte possibilita visualizar esse comentário.

**Quadro 1:** Atos de fala

<b>Domínios da realidade</b>	<b>Modo de comunicação</b>	<b>Tipo de ato de fala</b>	<b>Funções do discurso</b>	<b>Pretensão de validade temática</b>
“O” mundo de natureza externa: mundo objetivo	Cognitivo: atitude objetivante	Constativo	Conteúdo proposicional: representação de fatos	Verdade
“Meu” mundo de natureza interna: mundo subjetivo.	Expressivo: atitude expressiva	Confissões/ Expressivo	Intenção do falante; revelação da subjetividade do falante	Veracidade: Sinceridade.
“Nosso” mundo de sociedade: mundo social	Interativo: atitude conformativa	Regulativo	Relação interpessoal	Acerto, adequação-normatividade
Mundo Objetivo	Impositivo	Estratégicos	Intenção do falante	Sucesso

Fonte: Baseado em Habermas (1990).

A razão comunicativa em Habermas considera os atos de fala e fornece força emancipatória (autonomia) para construir uma ordem social, democracia, adequada aos seres humanos. Essa ordem social, segundo Habermas (1989), acontece pela linguagem, ou seja, pela troca dos atos de fala, que devem fornecer entendimento entre dois atores sociais, para o consenso negociado sobre o mundo, a intersubjetividade, a qual engloba ego e alter ego (eu e um outro como eu), que compartilha uma situação visando ao entendimento.

### 3.2 A busca do entendimento

A partir do momento em que a relação entre os sujeitos passa a ser dialógica, intersubjetiva, estes

assumem um enfoque performativo, cada ego se defronta com o outro na forma de alter ego e se reconhece a si próprio na sua absoluta diferença em relação ao outro. Do ponto de vista pragmático, a linguagem assume relevância como elemento mediador das relações que os falantes estabelecem entre si, quando se referem a algo no mundo. Ao dialogarem, os sujeitos assumem papéis de ego e alter: ego usa um ato de fala para expressar um estado de coisas referentes ao mundo que traz em si a pretensão de ser verdadeiro e poder ser reconhecido como tal por alter. Este último posiciona-se com um sim ou não, concordando ou discordando da pretensão de validade contida no proferimento de ego (ARAGÃO, 1997, p. 28).

Habermas (1990) utiliza a palavra eu para referir-se ao “falante” no processo de comunicação e “alter” para referir-se ao ouvinte deste mesmo processo.

Essa é a base da ação comunicativa: o entendimento, a busca pelo consenso, na qual há o risco do dissenso, uma vez que o fim não é estabelecer verdades de forma definitiva, pois o consenso está baseado em razões da argumentação que podem ser criticáveis. Para Habermas (1989), na busca do entendimento, os atos de fala servem para transmitir e desenvolver o conhecimento cultural e, em relação à socialização, servem para formar e manter as identidades pessoais. Cultura é a reserva de conhecimento na qual os participantes na comunicação, para entenderem-se uns com os outros, buscam suas interpretações. Sociedades são ordens legítimas que regulam as filiações dos participantes da comunicação nos grupos sociais e salvaguardam a solidariedade. Quanto à personalidade, o filósofo considera suas estruturas, as quais permitem ao indivíduo falar e agir, assegurando sua identidade.

Para se chegar ao entendimento, a linguagem é uma forma de estabelecer relações que, além do mundo objetivo, incluem um mundo social (relações interpessoais legitimamente reguladas) e um mundo subjetivo (experiências subjetivas de ego) (Habermas, 1989). Complementa ainda que os sujeitos falantes podem,

portanto, relacionar-se com mais de um mundo, sendo possível unir o mundo objetivo ao mundo social em mundo externo, em relação ao qual o mundo interno se coloca como conceito complementar. Cada qual supõe uma pretensão de validade correspondente: ao mundo objetivo corresponde a pretensão de verdade; ao mundo social a pretensão de correção; e ao mundo subjetivo, a pretensão de sinceridade ou veracidade.

Habermas (1990) afirma não pretender chegar a certezas com a filosofia. Sua pretensão é provocar um aprendizado constante, transformador, uma vez que o consenso existe até o momento do dissenso, quando algo pode novamente ser negociado. O consenso não ocorre quando o mundo da vida é muito distinto; em culturas extremamente diferentes, por exemplo, pode não haver interesse de uma ou de ambas as partes no sentido de buscar entendimento por meio do diálogo.

“Falante e ouvinte devem poder se entender numa atitude performativa, isto é, quando falam não só o fazem por meio de regras e dizem algo a respeito de um estado de coisas, como também estarão se comportando, interagindo”, distinguindo as situações em que estão exercendo influência sobre os outros daquelas em que estão buscando o consenso Araújo (1993, p. 161).

Por isso, para Habermas, o diálogo não cessa; o convencimento ocorre sobre a pretensão de validez contestável (dialógico). Na busca pelo entendimento, o filósofo resgata uma racionalidade que se baseia em razões. Porém, Habermas (1989) afirma que a racionalidade está presente nos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Ainda conforme Araújo (1994, p. 202), “o conceito de racionalidade foi alargado para conter não só os aspectos cognitivos dos vários saberes, mas também os aspectos prático-morais e expressivo-pessoais”. Em Habermas, a razão é uma sustentação calcada em pressupostos de validade criticáveis (verdade, veracidade, normatividade).

Segundo Habermas, a razão não é universal, nem pura; é uma razão prática que depende de diálogo entre duas pessoas. Nesse diálogo, interpretado como paradigma intersubjetivo, razões e críticas formam o que o filósofo chama de vínculo social.

Aragão (1997) refere que Habermas classifica a razão de duas formas: a primeira, razão subjetiva e instrumental, surge da atividade do sujeito cognoscente e agente, centrada na subjetividade e voltada para o domínio teórico ou prático dos

objetos. A segunda, razão intersubjetiva e não instrumental, pode ser descoberta pela análise da atividade dos sujeitos lingüísticos, porque envolve dois participantes ou sujeitos que, no mínimo, têm como objetivo o entendimento.

Assim, pode-se pensar que a intersubjetividade, cujo pano de fundo é o mundo da vida, gera a racionalidade, que convida a refletir sobre a formação profissional e a socialização do indivíduo. Entretanto, o autoritarismo pode prejudicar essa formação. Quando o docente compromete o debate e o pensamento crítico-reflexivo, impede a implantação da ação comunicativa e, conseqüentemente, da racionalidade na vida escolar. Com seu fundamento na intersubjetividade, a racionalidade é descrita por da seguinte maneira:

Chamamos racionalidade, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e de seus enunciados. Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o conhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estratégica. (HABERMAS, 1990, p. 291)

A ação comunicativa para formar o cidadão livre e autônomo deve promover, além do entendimento, a reconstrução da educação como processo interativo, visando ampliar a autonomia individual para a social e, assim, validar as normas de convivência. Para Habermas (1990), a razão comunicativa inicia como intersubjetividade enquanto fala e mundo da vida; trata-se de um encontro com o outro em um mundo de normas e significados compartilhados, capaz de produzir entendimento, desenvolvimento cultural e formação da identidade.

### 3.3 Conhecendo o mundo da vida

De acordo com Aragão (1997), os sujeitos falantes criam o contexto social da vida ao produzirem objetos simbólicos que corporificam o conhecimento pré-teórico, por meio de expressões imediatas, como atos de fala e ações cooperativas, por meio da sedimentação de expressões imediatas: textos, tradições, documentos, obras de arte, bens, técnicas, e ainda de instituições, sistemas sociais e estruturas de personalidade. A esse conjunto de objetos Habermas denomina mundo da vida. Partilhado de maneira intersubjetiva, o mundo da vida forma o pano de fundo para a ação comunicativa, ou seja, é um sistema de referência alicerçado nos processos comunicativos, uma vez que define sobre o que pode haver entendimento. O mundo da vida pode ser entendido como o horizonte em que os participantes da comunicação se movem quando se referem a algo no mundo, bem como para se entenderem sobre algo no mundo, seja ele exterior natural, exterior social ou interior subjetivo.

O mundo da vida (MV) é comum a todos; sendo assim, não pode ser controverso, diferente do conhecimento intersubjetivamente partilhado. Forma um contexto no qual a ação, adquirida da experiência, requer ultrapassar a mera prática diária da comunicação, expandindo seu conhecimento como meio de mudar situações ocorridas no MV, sem, no entanto sair dele, pois os indivíduos “estão sempre movendo-se em seus respectivos mundos-da-vida” (Aragão, 1997, p. 46). Suas estruturas possibilitam aos falantes chegarem a um entendimento que assume, então, um *status* transcendental, descrito por Habermas (1989) como o local em que falantes e ouvintes podem pretender que suas asserções se adaptem ao mundo objetivo, social ou subjetivo, podendo criticar ou confirmar as pretensões de validade, chegando a um acordo.

O conceito de mundo da vida é complementar ao conceito de agir comunicativo, transpondo o conceito “horizonte vivo da consciência” ou “conjunto de referências do mundo cotidiano de atores sociais”. Deve ser avaliado na perspectiva dos participantes da ação comunicativa, em que falantes e ouvintes formam processos de entendimento sem problematizá-la e a perspectiva do teórico, do observador,

constitui uma

reserva de idéias e convicções não problemáticas, um celeiro de saber organizado lingüisticamente e transmitido culturalmente (...) do qual os participantes lançam mão para suprir as exigências e necessidades de entendimento que aparecem numa determinada situação (SIEBENEICHLER, 1994, p. 119).

O mundo da vida, então, refere-se ao local onde se dá o entendimento intersubjetivo por meio da linguagem, podendo ser a sala de aula este local. Constitui um reservatório de saber cultural, no qual se encontram competências, modos de interpretação, o conhecimento das normas necessárias para a ação comunicativa.

Para Ingram (1994, p. 155), o mundo da vida ou mundo vivo é “um acervo de conhecimentos preexistentes transmitido pela cultura e pela linguagem”. Para Habermas (1989), as estruturas do mundo da vida são cultura (conhecimento), sociedade (ordem legítima) e personalidade (identidade individual). Ao participarem do ato comunicativo, falantes e ouvintes buscam o entendimento num sistema composto por: mundo objetivo, no qual se dão os acontecimentos; mundo social, caracterizado pela produção das relações interpessoais; e mundo subjetivo, onde ocorrem as vivências.

É possível observar a complexidade do mundo da vida, que não pode ser reduzido ao cotidiano e nem analisado isoladamente. Segundo Larocca e Carraro (2000, p. 814),

A interação entre esses três mundos leva os participantes da situação de comunicação ao entendimento, ou seja, ao mundo da vida, que constitui o contexto ou lugar onde se formam os processos de entendimento e onde os participantes da comunicação se movimentam.

Para isso, os atores participantes da ação comunicativa utilizam-se da linguagem, em que se relacionam as três funções a seguir, conforme Aragão (1997):

- Função representativa ou cognitiva – deriva dos atos de fala constativos



e é, para Habermas, responsável pela aquisição, transmissão e crítica do conhecimento cultural. Ao buscarem entendimento sobre algo no mundo objetivo, os sujeitos colocam-se numa tradição cultural que possui pretensão de validade e verdade. Neste caso, professor e aluno, colocam-se como agentes sociais, a partir de sua cultura, ou seja, seus costumes e seus conhecimentos.

- Função interativa – deriva dos atos regulativos, coordenando ações de pretensão de validade reconhecidas intersubjetivamente. Ou seja, na busca por um acordo sobre normas vigentes, os participantes confiam que pertencem a um grupo social. Dessa forma, aluno e docente buscam, na interação, as correções necessárias em seu convívio, considerando as normas sociais e o sentimento de sentirem-se integrados a um grupo social em que cada um deles possui direitos, deveres e espaço para desenvolver suas potencialidades.
- Função expressiva – deriva dos atos expressivos (confissões) e permite formar a identidade, no campo da personalidade, por interação com pessoas e fixação das orientações de valores. Os participantes adquirem capacidade para agir, com pretensão de validade e veracidade. Assim, a sala de aula como local da busca pelo entendimento na relação professor–aluno serve de cenário para as trocas de experiências, que permitam a formação da personalidade e alcance da autonomia.

Os modos de comunicação e suas pretensões de validade correspondentes são interligados conforme o quadro a seguir.

<b>Atos de fala</b>	<b>Pretensões de validade</b>
Constativos	Verdade
Regulativos	Correção
Expressivos	Sinceridade

Fonte: Habermas (1989)

Segundo Aragão (1997), a linguagem tem como funções promover o entendimento mútuo, permitir a coordenação das ações e promover a socialização. A

linguagem se desenvolve no interior de uma cultura que detém o saber de uma comunidade, sua tradição; sendo assim, indivíduos socializados adquirem modelos para o convívio social. Linguagem e cultura constituem o próprio mundo da vida, juntamente com as ordens institucionais da sociedade e as estruturas da personalidade que pertencem ao mundo social e subjetivo.

Aragão (1997, p. 49) complementa a idéia ao comentar que

Ao conceito transcendental de mundo da vida correspondem três estruturas formadoras essenciais: cultura, personalidade e sociedade – que são seus componentes invariantes, atemporais. Por outro lado, ao conceito de mundo vital empírico correspondem os conteúdos particulares específicos a uma forma de cultura, um tipo de sociedade, e uma estrutura de personalidade, variáveis temporal e historicamente. Ou ainda, dito de outra forma, as estruturas são invariantes, mas os conteúdos passíveis de validade discursiva em cada uma dessas estruturas são histórica e socialmente condicionados.

Portanto, cultura, sociedade e personalidade são componentes estruturais do mundo da vida. As interações da prática comunicativa constituem o meio pelo qual esses componentes se reproduzem. Vale esclarecer que, na relação de comunicação, todas as pessoas atuam como agentes comunicativos, mas somente se tornam atores sociais quando exercem o papel de falante e ouvinte, na interação com o outro para a busca de um acordo.

Sendo a escola uma estrutura do mundo da vida, resultante da racionalidade comunicativa e responsável pela manutenção das estruturas citadas anteriormente, por meio da educação, ao ocorrer alguma alteração social, ou quando impera a razão instrumental, o direito e a liberdade dos cidadãos ficam comprometidos. Isso gera, nesse espaço, desinteresse e desvalorização do mundo da vida e, com isso, a personalidade também fica comprometida. A razão comunicativa exige pensar de forma crítica a responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, de maneira a conduzir para a aprendizagem e ao mesmo tempo repensar as ações pedagógicas, que abranjam o plano político e social, promovendo a continuação da identidade cultural do sujeito. Segundo Habermas (1990, p. 292), “O tecido das ações comunicativas alimenta-se de recursos do mundo da vida e é, ao mesmo tempo, o

médium através do qual se reproduzem as formas de vida concretas”.

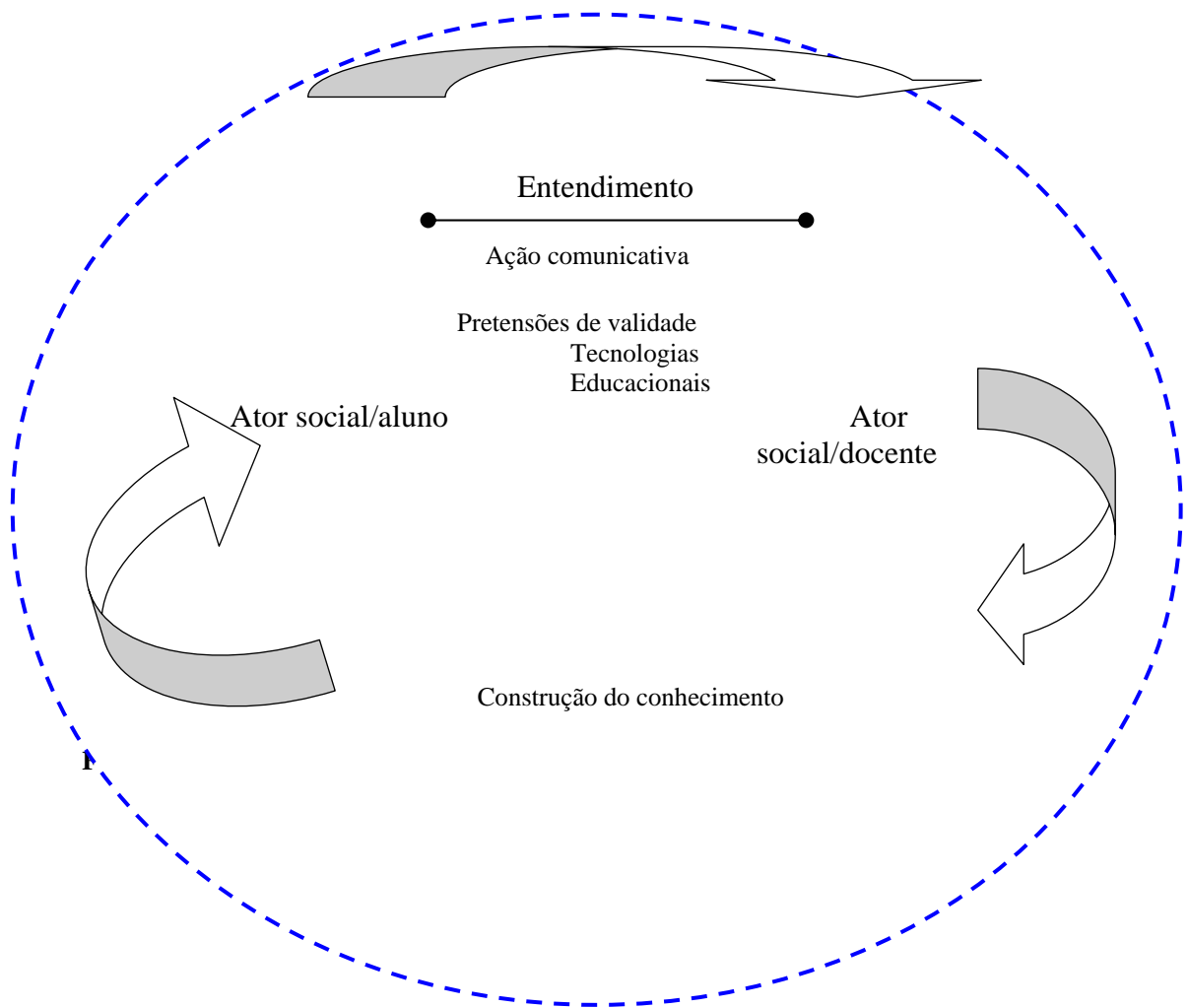
A razão pode ser pensada como resultado da aprendizagem, uma vez que a escola prepara para a competência racional, dependendo porém da articulação do discurso pedagógico adotado. A racionalidade, por sua vez, pode ser traduzida como forma de conhecer, de compreender, de dar razões.

Em relação ao saber cultural que na escola é expresso em teorias e conhecimentos, Habermas (1990, p. 100) se pronuncia:

Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições.

A dimensão hermenêutica reafirma-se pela inserção do indivíduo no mundo da vida, que condiciona processos de entendimento, surgindo, pela intersubjetividade, uma nova formação do sujeito. Porém, se a educação escolar submeter-se ao dinheiro e ao poder, ocorre a perda da autonomia do indivíduo e a educação fracassa, comprometendo o desenvolvimento das competências do indivíduo e do significado de formação humana.

O diagrama a seguir possibilita visualizar os elementos pertencentes ao mundo da vida na construção do conhecimento, a partir das contribuições de Habermas (1989, 1997).



**Figura 1:** Diagrama do mundo da vida

A racionalidade comunicativa orienta a ação pedagógica para superar o reducionismo por meio da interação e do entendimento. A responsabilidade da educação escolar, sujeita à normatividade do sistema, encontra-se na continuidade das tradições culturais, contribuição social e formação da personalidade. Por meio desse raciocínio, chega-se ao conceito de ação comunicativa: processo de integração social em que o mundo da vida se faz presente.

### 3.4 Agir comunicativo

A importância da linguagem na ação comunicativa consiste em possibilitar que os participantes relacionem-se com o mundo de forma reflexiva, mobilizando todo seu

potencial de racionalidade para o alcance do entendimento.

Para Aragão (1997, p. 54), “Alcançar entendimento significa que os participantes na comunicação chegam a um acordo a respeito da validade de uma asserção: o acordo é o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante ergue.” A validade das asserções pode ser contestada por outro ator com total ausência de coerção. Dessa forma, a ação social assume um caráter emancipatório pois, ao pensarem, falarem e agirem de maneira racional, os sujeitos afastam todas as formas de dominação social.

Vale lembrar que para formular a teoria da ação comunicativa, Habermas (1989) considera que os sujeitos atores possuem capacidade lingüística e se relacionam com três mundos:

- Mundo objetivo – de natureza externa, representa fatos com possíveis afirmações verdadeiras;
- Mundo social – nele se estabelecem relações interpessoais legitimamente interativas, com pretensão de validade de acerto;
- Mundo subjetivo – de natureza interna, refere-se a experiências que podem ser expressadas, com revelação da subjetividade do falante e pretensão de validade de sinceridade.

Esses três tipos de relações se expressam em três tipos de **ação comunicativa**, de acordo com Habermas (1989), na qual além de se estabelecerem relações com o mundo, há busca do “entendimento.”

- Ação constativa – acolhe pressupostos de verdade; de seus atos resultam obrigações à medida que falantes e ouvintes se colocam de acordo para agir em interpretação da situação, não contradizendo enunciados aceitos como verdadeiros.
- Ação normativamente regulada – visa a acordo socialmente integrante sobre valores e normas, instituído pela tradição cultural e socialização;
- Ação dramatúrgica / expressiva – objetiva uma relação de consenso entre atores e público. Dela segue-se obrigação de agir de forma imediata, considerando-se que o falante corrobora aquilo que diz seu

comportamento ou cairá em contradição.

Habermas (1989, 2002) distingue ainda outros dois tipos de ação:

- Ação instrumental – orienta-se pelo sucesso, ao que se relaciona o interesse técnico de dominar a natureza, prevendo-a e recriando-a para conseguir maiores rendimentos com menor disponibilidade de meios, como fazem a ciência experimental e a tecnologia. Segundo Aragão (1997, p. 59), “A razão instrumental representa esse modo de conhecer do sujeito que se apropria dos objetos de conhecimento unicamente com a finalidade de dominá-los e utilizar-se deles para fins instrumentais.”
- Ação estratégica – orienta-se para o sucesso, sem considerar o mundo da vida, sendo a verdade usada apenas para informar sobre o estado de coisas.

Na busca do entendimento, a prática comunicativa possibilita novos níveis de reflexão, utilizando a argumentação racional (nível do discurso). A crítica dos mundos objetivo (natureza externa), social e subjetivo (natureza interna), corresponde ao “interesse emancipatório”, ou seja, visa à libertação de todas as formas de coerção, externas e internas, permitindo um conhecimento crítico. Há, portanto, segundo Aragão (1997), um “interesse emancipatório” inerente à razão, que resulta da capacidade da linguagem de produzir entendimento ou acordo racional entre os homens, abolindo qualquer tipo de coerção e expressa por um tipo de ação social, a “ação comunicativa”.

## **IV O CAMINHO PARA A BUSCA DA REALIDADE**

Ao decidir sobre o caminho metodológico a ser seguido para este estudo, apoiei-me nos conhecimentos sobre pesquisa qualitativa; para a análise dos dados, nas contribuições sobre a hermenêutica de Jürgen Habermas.

### **4.1 A escolha do método qualitativo**

Segundo Strauss e Corbin (2002, p.32-33), existem quatro processos cognitivos que se apresentam aos métodos qualitativos: compreender, sintetizar, teorizar e recontextualizar. Estes ocorrem ao mesmo tempo, razão pela qual o investigador, antes de ser capaz de sintetizar, deve alcançar um nível razoável de compreensão; caso contrário, não será possível teorizar.

Para os autores, no processo de compreender deve-se buscar aprender sobre lugar, a cultura, o tema, ler investigações clássicas, as menos conhecidas, bem como as mais recentes. Isso proporciona a crítica de conceitos importantes identificados para entender as crenças e valores de outros investigadores, utilizando esta informação para justificar a investigação e proporcionar um contexto teórico para o estudo. Se alcança a compreensão quando o investigador tem dados suficientes para escrever uma descrição “completa, detalhada, coerente e rica” sobre o tema proposto.

Demora-se para conseguir uma compreensão adequada, requer tempo e paciência além de esforço para não julgar. Além disso, os participantes do estudo devem estar dispostos a tolerar a intromissão do investigador e compartilhar seu mundo com ele. É preciso ainda que os participantes confiem que seu anonimato será mantido. No caso da observação, o investigador deve manter a informação sem julgar, tomando nota dos acontecimentos da forma mais completa possível (Strauss e Corbin, 2002).

Estes autores chamam de sintetizar a capacidade do investigador para juntar vários

casos, histórias e experiências, a fim de descobrir padrões de comportamento ou de resposta do grupo. Ao sintetizar, o investigador tem consciência de pontos de união, fatores críticos e significativos; além disso, deve ser capaz de explicar a variação dos dados. Ao teorizar, os dados qualitativos são conectados a um corpo de conhecimento. Essa pode ser considerada a fase de organização da análise, um processo de verificação, seleção, revisão e descarte. Já recontextualizar tem como objetivo colocar os resultados no contexto do conhecimento estabelecido, de forma que permitam identificar os achados e apresentar novas contribuições (Strauss e Corbin, 2002).

## **4.2 Tempo e espaço da investigação**

Esse estudo foi desenvolvido junto aos cursos de graduação de dois cursos de Enfermagem de Curitiba – PR, observando atividades em sala de aula.

Na seleção das instituições de ensino superior de Enfermagem, tomou-se como critério o tempo de criação, optando-se pelas mais antigas, por acreditar que já possuem uma estrutura pedagógica consolidada, bem como docentes que participam das atividades acadêmicas desde a criação dos cursos, o que poderia facilitar a observação do fenômeno.

A coleta de dados ocorreu no período de nov./dez. de 2002 a março de 2003. O número de observações não foi definido antecipadamente, pois, conforme Minayo (2000), ele é considerado suficiente quando informações passam a se repetir. Foram realizadas 18 observações até que surgisse a sensação de fechamento comentada por Polit e Hungler (1995). Um período muito curto de observação poderia comprometer a validade do estudo, da mesma maneira que um longo período não garantiria sua validade.

Para o início dos trabalhos, o primeiro passo foi tramitar o projeto e a solicitação de permissão para realização do estudo no Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, por tratar-se de pesquisa com seres humanos.

Foi elaborada uma carta de apresentação (Apêndice 1), que era entregue ao docente no agendamento da entrevista ou no dia marcado para a observação (quando o



agendamento era feito por telefone). A carta foi importante para que os observados conhecessem o objetivo do estudo, bem como seus riscos e benefícios. A mesma carta foi entregue aos Departamentos de Enfermagem das instituições envolvidas no estudo, para que tomassem conhecimento dele, autorizando assim minha permanência nas dependências das instituições. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) era entregue no momento da observação; nele o participante tinha assegurado seu anonimato e a liberdade para desistir da participação no estudo em qualquer etapa.

Embora os alunos não fossem o foco central desse estudo, seria impossível realizá-lo sem mencioná-los em vários momentos. Dessa forma, apresentava-me, explicando o motivo da minha presença e solicitando verbalmente permissão para permanecer em sala.

### **4.3 A observação não-participante em sala de aula**

Para a coleta dos dados optei pela observação não-participante como técnica, por concordar com Lüdke e André (1986, p. 11), quando comentam que esse tipo de estudo “tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Neste caso, o pesquisador assume postura de ouvinte, familiariza-se com o cotidiano, atitudes e percepções dos pesquisados; estes, vistos como atores sociais que elaboram o conhecimento, reconhecem que possuem conhecimento prático, de senso comum, concepções que orientam suas atitudes, capacidades fundamentais para o desenvolvimento do estudo (Chizzotti, 1991). Na observação não-participante, o pesquisador está presente na situação mas não participa da comunidade que observará, não interage com as pessoas observadas, não interfere, nem questiona informações, mas faz anotações de tudo que considerar relevante.

A observação depende mais da habilidade do pesquisador em captar informações através dos cinco sentidos, julgá-las sem interferências e

registrar-las com fidelidade do que da capacidade das pessoas de responder a perguntas ou se posicionar diante de afirmações. Em geral, este método é aplicado com o pesquisador completamente fora das situações, fatos ou pessoas que está observando (BARBOSA, 1998 p. 4).

Após o desenvolvimento de vários roteiros de observação, optei por aquele que melhor atendeu minhas expectativas (Apêndice 3). Deste, os primeiros itens de observação diziam respeito à caracterização do docente e da instituição. Na seqüência, a aspectos referentes ao agir comunicativo, para então finalizar com observações direcionadas ao uso das tecnologias educacionais. Foram realizadas três observações para a validação do roteiro, sendo que estas foram incluídas na análise dos dados. No momento do encontro com os docentes, estes tomavam conhecimento do instrumento de coleta de dados, objetivo do estudo e eram esclarecidos que poderiam acessar às observações realizadas, se assim desejassem, bem como a desistência da participação do estudo em qualquer etapa. Quanto às instituições envolvidas, receberam além do pedido de solicitação para a realização da pesquisa, uma cópia do projeto de estudo.

Nesta modalidade, o investigador fica de fora da comunidade que deseja observar, anotando espontaneamente tudo o que lhe parecer conveniente. Como expectador, não interfere, nem questiona as informações, portanto não se consideram hipóteses (LEOPARDI, 2001, p.199-200).

Observando-se uma situação para responder a um questionamento específico, esta se torna consciente e sistematizada. “Quando se fala em observação como método de investigação, entende-se uma observação consciente, objetivada, formalizada e exteriorizada de maneira que seja exposta à compreensão de outras pessoas” (TRENTINI E PAIM, 1999, p. 88).

Segundo Lüdke e André (1986), para que a observação seja um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, é preciso que seja controlada e sistemática, o que requer do observador preparo rigoroso. Esse preparo exige que se pense “o que” se quer observar e “como” isso ocorrerá, pois as pessoas vêem as coisas de formas diferentes, segundo sua história de vida. Nesse momento o retorno ao

referencial teórico auxiliou na compreensão dos fatos observados. Segundo Camargo (2000, p. 218),

Para que seja possível o tratamento do conhecimento de modo a garantir a dinamicidade esperada, observações sistemáticas devem ser realizadas em inúmeras situações de sala de aula. A variedade de informações obtidas é que permitirá a classificação e análise do material, o cruzamento e a comparação das informações, o levantamento de novos questionamentos, tendo como base nas categorias teóricas que fundamentam a prática do professor.

Para isso, o observador precisa estar preparado para perceber a realidade. Leopardi (2001) esclarece que a observação é uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador, ao entrar em contato com a realidade que quer conhecer, “olha” e anota o que considera importante para sua pesquisa. Deve-se atentar para o fato de que a observação científica se diferencia da observação realizada no dia-a-dia, pois desta fazem parte dados subjetivos – emoções, percepções – que não permitem avaliar os acontecimentos como objetos de estudo. Esse tipo de observação é denominada, por Trentini & Paim (1999), observação trivial: ocorre nos diversos momentos da vida, sem que se dê conta do que se observa. Apesar disso, muitas vezes as investigações partem da observação cotidiana para então serem aprofundadas e visualizadas de maneira científica. Leopardi (2001, p. 193) esclarece: “observar cientificamente é perceber a realidade exterior, orientado para o reconhecimento de dados previamente definidos como de interesse no desenvolvimento da investigação.”

Para realizar a observação, portanto, é preciso que o pesquisador tenha em mãos um roteiro coerente com os objetivos de sua investigação. Conforme recomendação de Leopardi (2001), foi utilizado neste estudo um diário de campo tendo em vista que assim o pesquisador teria acesso direto à informação, bem como à descrição dos sujeitos envolvidos, tempo, local, relações interpessoais, atitudes e comportamentos.

A vantagem dessa técnica, segundo Leopardi (2001), consiste no fato de que os acontecimentos são diretamente percebidos pelo pesquisador, ficando este naturalmente diante da situação estudada. Alves-Mazzotti (2000) também traz sua contribuição em relação à observação e descreve algumas das suas vantagens:

- Não depende do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos;
- Possibilita “checar”, na prática, a sinceridade das respostas;
- Permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir;
- O registro da observação pode ser realizado em seu contexto de tempo e espaço.

Além desses pontos, considere outros sugeridos por Leopardi (2001), necessários às pesquisas e, conseqüentemente, à observação:

- **Atenta** – o observador esforçou-se para não desviar sua atenção com ocorrências triviais, como cumprimentos, cor de roupa, etc.
- **Precisa** – a observação foi o mais minuciosa possível, com detalhes em relação a falas, gestos, barulhos, relações entre pessoas, movimentos de forma objetiva, sem críticas, pois a interpretação não faz parte da observação. Exemplo: é melhor dizer que a pessoa passou apressada, do que dizer que estava com pressa (Leopardi, 2001).
- **Exata e completa** – durante a anotação de uma observação, foi registrado como aconteceu, atentando para local, tempo, pessoas envolvidas, suas ocupações e fatos inusitados.
- **Sucessiva e metódica** – seguir um instrumento de observação auxiliou na ordem do relato, o que possibilitou, durante a análise dos dados, identificar relações entre os momentos da situação.

Para garantir que o registro possua objetividade, clareza e precisão, o observador deve utilizar verbos que descrevam a ação utilizada, termos que identifiquem os objetos ou pessoas presentes e referências físicas (DANNA E MATOS, 1999).

Mas observar é também uma poderosa ferramenta de pesquisa quando se focalizam mais intimamente níveis de análises (DENZIN E LINCOLN, 1994).

As observações foram realizadas com docentes efetivos de várias disciplinas, das áreas de Fundamentos de Enfermagem, Saúde Coletiva, Materno-Infantil, Saúde

do Adulto e Idoso, que se mostraram dispostos a participar, procurando incluir no estudo pelo menos uma disciplina das áreas de conhecimento na Enfermagem. Ao todo, foram vinte docentes convidados. Destes, apenas dois recusaram-se por motivos particulares. Uma das dificuldades encontradas foi o contato com alguns docentes e também desencontros, apesar do horário agendado.

Todos os docentes envolvidos se mostraram receptivos e dispostos a colaborar com o estudo. Em algumas situações, docentes e alunos pareciam receosos com minha presença, o que em pouco tempo era esquecido e então passavam a agir naturalmente, fato que contribuiu para que as observações tivessem credibilidade e qualidade. O tempo de observação variou de 1 a 4 horas.

#### 4.4 Caracterização dos atores sociais

Dos participantes do estudo, 3 (três) eram do sexo masculino e 15 (quinze) do sexo feminino. A caracterização dos docentes participantes permitiu traçar um perfil que auxiliou na visualização do estudo.

<b>Tempo de formação</b>	<b>Docentes</b>
1-10 anos	00
11-20 anos	07
21-30 anos	09
31-40 anos	02
Total	18

Com relação ao tempo de docência:

<b>Tempo de docência</b>	<b>Docentes</b>
1-10 anos	04
11-20 anos	10
21-30 anos	04
Total	18

Quanto à realização de licenciatura durante a graduação:

<b>Licenciatura</b>	<b>Docentes</b>
Realizaram	11
Não realizaram	07
Total	18

Daqueles que responderam que não realizaram licenciatura durante o curso de graduação, ao serem questionados em que se baseavam para atuar didaticamente, quatro responderam que procuraram realizar uma especialização para atualização, um procurou realizar o curso de mestrado, enquanto dois participantes relataram aprender pela prática e leitura de livros.

Quanto à instituição formadora:

<b>Instituição formadora</b>		<b>Instituição atuante</b>	
Pública	07	Pública	06
		Particular	01
Privada	11	Pública	05
		Particular	06
Total	18	Total	18

Em relação aos dados sobre titulação:

<b>Titulação</b>	<b>Docentes</b>
Graduação	01
Especialização	03
Mestrado	12
Doutorado	02
Total	18

#### 4.5 Registro e reflexão sobre os acontecimentos

Para que a observação fosse fidedigna e imparcial, identifiquei o roteiro de registro dos dados por um sistema de códigos, e escolhi um local de onde pudesse visualizar todo o cenário e os atores envolvidos. Geralmente, era no fundo da sala, de onde não parecia interferir na relação docente–aluno, minha presença era discreta e podia fazer os registros com maior liberdade. Além do roteiro de observação, utilizava também um diário de campo, o qual foi de grande valia, uma vez que neste registrava falas, atitudes e minhas percepções durante as observações. Logo que possível, essas anotações eram melhor descritas, a fim de não correr o risco de esquecer algum detalhe importante.

*Raras foram as observações em que o docente provocava reflexões nos alunos, da mesma forma que raros foram os momentos em que os discentes deram sua opinião o que pode ser observado quando, de 22 alunos, apenas cinco expressaram suas reflexões. (O12)*

O cuidado quanto ao registro dos dados foi uma constante, conforme recomendação de Lüdke e André (1986, p. 32): “indicar dia, hora, local e duração da observação, codificação do material e observações gerais”. Falas, citações e observações do pesquisador, foram separadas por parágrafo, o que facilitou a visualização, a organização e a análise dos dados. Esta última, segundo Chizzotti (1991), visa compreender de forma crítica o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou não. Para tanto, foram utilizados os três passos sugeridos por Minayo (2000):

- 1) Ordenação dos dados coletados;
- 2) Classificação dos dados;
- 3) Análise final.

Utilizei nas anotações um código no qual a letra “O”, seguida dos números ordinais, representavam as observações realizadas e sua ordem; isso possibilitou a identificação das observações ao mesmo tempo que garantiu o anonimato dos

participantes. O tempo de observação das aulas variou de uma a quatro horas.

A organização dos dados coletados em forma de quadros possibilitou sua visualização, percebendo convergências e divergências.

A classificação dos dados, segundo Carraro (1998), configura “um exercício de relação entre o definido no referencial teórico e objetivos e o identificado na realidade concreta”. A autora complementa dizendo que essa etapa requer leituras exaustivas e interrogativas dos dados, formando categorias empíricas (que surgem da prática) e analíticas (que embasam a análise dos dados).

Confrontando e estabelecendo relações entre essas categorias, agrupam-se as informações para que, a partir dessa etapa, surjam outras categorias. Na análise final, as etapas anteriores inclinam-se sobre o material empírico, compreendido como ponto de partida e de chegada da interpretação.

Nesse momento em que a análise foi orientada pelo referencial teórico, busquei em Habermas e na hermenêutica auxílio para confirmar a tese apresentada. Para Habermas (1990), a hermenêutica demanda a compreensão dos dados.

O leitor poderá perceber que os mundos a que Habermas se refere (social, subjetivo e objetivo) estão intimamente ligados, o que torna a análise complexa e instigante.

Segundo Minayo (2000), da mesma forma que a fenomenologia, a hermenêutica traz para o tratamento dos dados as condições do cotidiano da vida, analisa a realidade a partir da manutenção e extensão da “intersubjetividade de uma intenção possível como núcleo orientador da ação. A compreensão do sentido orienta-se por um consenso possível entre o sujeito agente e aquele que busca compreender.”

A linguagem é dividida em filosofia analítica, na qual o que vale é a afirmação, ou seja, se uma sentença é verdadeira ou falsa, e filosofia hermenêutica, que requer a interpretação do que Habermas chama de *texto*.

A hermenêutica considera a virada lingüística, onde as situações tem representatividade lingüística e a virada pragmática, ou seja, alguém interessado em mediar a situação, interpreta os dados e chega à conclusões.

Para Habermas (1997), os pressupostos da metodologia hermenêutica referem que o pesquisador deve ter clareza do contexto analisado; respeito ao ator social com



quem está lidando; consciência de que a interpretação das questões estudadas é um processo constante; os atores envolvidos na interpretação são influenciados pela história e grupo a que pertencem.

Segundo Encarnação (1997, p.103),

Hermenêutica para Habermas é parte de uma ação comunicativa: a linguagem é considerada ação, a saber, da maneira como é empregada pelos participantes como objetivo de chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou a maneira de ver comum. A epistemologia só se ocupa da relação linguagem-realidade, ao passo que a hermenêutica se ocupa da tríplice relação de um proferimento que serve (a) como a expressão da intenção de um falante, (b) como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte e (c) como expressão sobre algo no mundo.

A fim de auxiliar na compreensão dos pressupostos, Minayo presta grande contribuição ao resumir o caminho a ser trilhado na fase interpretativa:

(a) Diferenciar a compreensão do contexto da comunicação, da compreensão do contexto do próprio pesquisador; (b) Para isso, explorar e deduzir as definições de situação que o texto transmitido permite, a partir do mundo da vida do autor e de seu grupo social. Este mundo da cotidianidade é o horizonte, o parâmetro do processo de entendimento do texto com o qual seus contemporâneos e interlocutores concordam ou discordam sobre algo, **num único mundo objetivo, num mundo social comum, num mundo de intersubjetividades**; (c) o pesquisador ao analisar pode pressupor que compartilha com o autor suas referências formais a vida social. A partir disso, entender porque o sujeito da fala acredita em determinada situação social, valoriza determinadas normas e atribui determinadas ações ou responsabilidade a certos atores sociais. Em resumo, busca entender porque o autor do texto o apresenta dessa forma e não de outra. (MINAYO, 2000, p. 222).

Segundo Minayo (2000, p. 223), “uma pretensão de validade contém a afirmação de que algo é digno de ser reconhecido. (...) a hermenêutica toma como seu campo as experiências fundamentais de um falante comunicativamente competente”.

Eis a forma de refletir sobre os dados coletados, verificando o fenômeno tal qual se apresentou, mas também considerando o contexto do momento, fazendo não uma simples análise mas uma releitura, uma reflexão e interpretação do fenômeno. Busca-se, dessa forma, visualizar atores sociais, de forma a partir da reflexão crítica

para a transformação.

A hermenêutica, portanto, possibilita que o pesquisador compreenda o *texto* como representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação. Nesta, autor e intérprete estão no mesmo contexto ético-político, no qual o acordo, as tensões e as perturbações sociais subsistem ao mesmo tempo (Minayo, 2000).

Quando as técnicas metodológicas unem deste modo a interpretação com a aplicação, então sugere-se a interpretação de que a investigação hermenêutica abre a realidade, sob a guia do interesse pela conservação e ampliação da intersubjectividade de uma possível compreensão orientadora do agir. A compreensão de sentido dirige-se, segundo a sua estrutura, para o possível consenso dos agentes no âmbito de uma autocompreensão transmitida. Chamamos a isto diferentemente do técnico, o interesse prático do conhecimento (HABERMAS, 1997. p.139).

Enfim, a análise dos dados exigiu que por várias vezes eu retornasse às observações realizadas, para que a sustentação teórica pudesse enriquecer a análise das seguintes categorias que emergiram naturalmente dos dados, sendo ela: As tecnologias educacionais e seu papel na ação comunicativa sala de aula e o mundo da vida; Da busca do entendimento à construção do conhecimento; As tecnologias educacionais e seu papel na ação comunicativa, as quais tratarei a seguir.

## **V O ENCONTRO COM A REALIDADE DE ENSINO**

### **5.1 A sala de aula e o mundo da vida**

As observações aqui descritas procuram retratar de maneira fidedigna as situações observadas, aproximando o leitor dessas situações.

Pensar o saber de Enfermagem com enfoque filosófico é pensar a Enfermagem de forma dinâmica e capaz de modificar paradigmas. A filosofia possibilita refletir, analisar e descobrir novas formas de compreender o que nos cerca e como resolver problemas. Aliado a isso, a educação possui muitos avanços mas também muitos aspectos a serem pensados, discutidos, buscando soluções para questões de ensino, aprendizagem, comportamento, tecnologias educacionais, que merecem atenção e busca de alternativas. Por acreditar que a teoria da ação comunicativa de Habermas possa ser uma dessas soluções, penso ser necessário refletir sobre o tema.

De acordo com Aragão (1997), os sujeitos falantes criam o contexto social da vida ao produzirem objetos simbólicos que corporificam o conhecimento pré-teórico, por meio de expressões imediatas, como atos de fala e ações cooperativas, por meio da sedimentação de expressões imediatas: textos, tradições, documentos, obras de arte, bens, técnicas, e ainda de instituições, sistemas sociais e estruturas de personalidade.

A esse conjunto de objetos Habermas (1997) denomina mundo da vida. Para ele, os espaços e tempos são coordenadas de cada um de nós, seja em uma aldeia, comunidade, sociedade ou sucessão de gerações, épocas e histórias pessoais. Os vários mundos da vida observam-se intersubjetivamente, ultrapassam-se e entrelaçam-se como texto e contexto.

Ao lançar seu olhar sobre o mundo da vida, o investigador verá que o conhecimento de cada um e as convicções culturais se fundem com um “confiar-em-algo, um ser-motivado-por-algo, ou um saber-como-fazer-algo” (HABERMAS, 2002, p. 136).

Na sala de aula convivem falantes e ouvintes, todos com seus próprios mundos da vida, experiências e conhecimentos, pano de fundo da relação educacional. Docente e alunos visualizarão esses mundos que se entrelaçam com um olhar crítico, problematizador. A construção do conhecimento ocorre com os atos de fala permeando a troca de experiências entre estes mundos, nos quais os participantes buscam o entendimento.

Segundo Marques (2000, p. 20)

O cotidiano afirma a história como intensidade vivida e, ao recortar uma fatia do espaço físico para nele situar o espaço relacional das diferenças e interdependências, revela a organização do tempo como condensação das relações mediadas por objetos culturais e processos sociais.

#### 5.1.1 Como cenário: a sala de aula

Há várias definições de sala de aula. Neste estudo, ela não é apenas o espaço físico ocupado por carteiras onde existem alunos e docentes destinados a ensinar e aprender. A sala de aula é compreendida como parte de uma instituição de ensino e é o pano de fundo para as relações que ali ocorrem.

A sala de aula é o que nela são seus agentes imediatos: os alunos e os professores. Em primeiro plano, os alunos, cujos interesses básicos, cuja diversidade de formação anterior, de experiência de vida e de posturas comportamentais, cujas ideologias vinculadas aos estratos de origem e cujas características pessoais necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas. (MARQUES, 2000, p. 113).

Ao pensar a sala de aula a partir do mundo da vida, enfatizado por Habermas (1989), percebi que é o local de encontros e vivências subjetivas que formam o pano de fundo dos agentes sociais, os quais dividem esse espaço em busca da intersubjetividade.

Neste estudo, utilizarei os termos **agente social** e **ator social** quando me referir, respectivamente, a falantes e ouvintes da ação comunicativa. O agente social, compreendido como sujeito de uma ação, na busca do entendimento para a

concretização da ação comunicativa pode apresentar comportamento passivo ou participativo. Nesse caso, ele ultrapassa a simples participação e assume o papel de ator social, torna-se agente, responsável pelo ato e consciente dele. Enquanto o agente social age na busca da ação comunicativa, o ator social a concretiza por meio da chegada a um consenso. Ou seja, o agente passa a ator, pois atua e torna-se o elemento principal desse processo.

A partir desse pensamento, adotei para este estudo o conceito de sala de aula de Marques (2000, p.110), ao referir que

a sala de aula é lugar social e ambiente lingüístico, distinto no espaço maior da escola, em cuja dinâmica se insere por ela determinada e dela determinante, quer na dimensão de instituição social inserida no contexto próximo e no seio da sociedade abrangente, quer na dimensão de uma proposta pedagógica explicitada e definida por seus componentes internos e pela população a que pretende servir.

Para Sanfelice (1994, p. 84),

(...) a Sala de Aula é a Sala de Aula: aquele espaço físico determinado das instituições à frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolverem atividades conhecidas como sendo de ensino e aprendizagem ou mais globalmente, atividades educacionais. (SANFELICE, 1994, p. 86).

Complementando o conceito, Brandão (1994, p. 127) refere que

A “sala de aula” é, antes a emergência do conceito, o horizonte dos meios possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõem com outras dimensões do existir a trama da história social do indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros.

Nesse estudo, a maioria das salas de aula contava com quadro de giz em ótimo estado, retroprojektor, quadro branco e *datashow*, cujo uso podia ser agendado previamente na central de recursos audiovisuais.

O número de alunos matriculados nas disciplinas participantes do estudo variou

de 21 a 62 alunos. Nas datas de observação, freqüentaram as aulas em média 25 alunos; o menor número registrado foi 6 e o maior, 60. Esse aspecto mostrou-se importante para o desenvolvimento da aula.

Quanto ao ambiente, as salas em geral apresentavam-se limpas, eram arejadas e predominava iluminação artificial; em sete observações predominou iluminação natural.

*O local apresentava-se limpo, espaçoso, com predomínio de iluminação artificial. Temperatura adequada (O12).*

*A sala de aula encontrava-se limpa, arejada e com iluminação natural. Isso foi essencial pois estavam presentes na aula neste dia 49 dos 58 alunos matriculados (O8).*

*Apesar de uma boa luminosidade natural, a sala de aula tinha pouca circulação de ar, sentida mesmo com o número reduzido de alunos presentes, ou seja, 16 dos 62 matriculados (O2).*

Em relação à acústica, em 8 situações observou-se que a audição tanto de docente quanto de discentes era prejudicada pela acústica da sala de aula e ruídos externos.

*Os ruídos que vêm do corredor e também os que vêm da rua, como os de carro e alto falantes, prejudicam a permanência dos 50 alunos presentes em sala de aula (O1).*

*Acústica ruim. Muitos alunos de outras turmas se encontravam no corredor. A interferência de ruídos externos dificultava a audição, dos alunos sentados no fundo da sala (O8).*

Houve também situações nas quais a sala de aula possuía ausência de ruídos, fator que beneficiava o desenvolvimento da aula.

*Boa acústica, ausência de ruídos externos (O15).*

*Acústica boa da sala. Discreta interferência de conversas da sala ao lado, devido a divisórias finas (O11).*

Na disposição dos agentes sociais em sala de aula, a maioria dos docentes optou pela disposição tradicional ou seja, a formação em fila de alunos, permanecendo em pé diante do quadro de giz.

*Alunos sentados com as carteiras enfileiradas umas atrás das outras, enquanto o docente permanece em pé diante dos 50 alunos presentes em sala (O1).*

*Carteiras organizadas umas atrás das outras enquanto o docente permanece sentado de costas para os 49 alunos, a fim de ouvir o relato dos trabalhos (O8).*

*Na sala com 16 alunos, as cadeiras estavam dispostas lateralmente, formando um semicírculo, com um espaço no meio da sala. Ali estava o docente, sentado juntamente com os discentes (O2).*

Segundo Freire (2002), dentro de uma concepção educacional que vive a relação pedagógica como mera transmissão de conhecimentos, o educando é mero receptor passivo. O espaço da sala de aula é ocupado por mesas enfileiradas. Os alunos, sem necessitar ver uns aos outros, devendo apenas olhar para o professor.

No entanto, quando o número de alunos em sala era menor, havia uma variação da disposição dos alunos, como na observação a seguir:

*Agentes sociais em semicírculo, o docente movimenta-se frente aos 16 alunos (O15).*

Pode-se perceber que o número de alunos em sala de aula, parece influenciar as atividades desenvolvidas pelo docente. Quanto maior o número de alunos em sala de aula, menor a interação entre estes e o docente, mais ela deixa de ser um cenário de diálogo e entendimento, para ser um cenário de repasse de informações. O número cada vez maior de alunos em sala de aula, dificultou a intersubjetividade entre os presentes, bem como a discussão e entendimento sobre o assunto abordado. Esses fatores fazem com que haja raros debates, prevalecendo a memorização, por meio da exposição oral do conteúdo proposto. Aos alunos, cabe decorar o conteúdo, expostos à esquecer-lo, sem terem experimentado a reflexão.

Vivenciando o fenômeno e analisando os dados, considere-se que o espaço da sala de aula como espaço de ação, de construção do conhecimento, precisa ser repensado, reconstruído. Faz-se necessário pensá-la como mundo da vida, que abriga agentes falantes e ouvintes dispostos a uma nova forma de pensar e de fazer educação. Para isso, sem dúvida, é preciso empenho institucional e dos próprios agentes, no sentido de reivindicar o espaço da sala de aula como um local onde os agentes possam exercitar a intersubjetividade para alcançar o entendimento. Da forma como a maioria das salas funcionam atualmente, com um grande número de alunos, o alcance do agir comunicativo fica prejudicado. Para transformar essa realidade, docentes e discentes necessitam compreender que a ação comunicativa pode vir a ser um meio de desenvolver suas potencialidades.

Ressalto a importância do espaço de sala de aula como ponto de partida para a transformação dos agentes sociais.

É nesse “espaço de ação”, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositiva, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas (BRANDÃO, 1994, p. 125).

Neste espaço, o docente posicionava-se de diferentes formas, aproximando-se ou afastando-se do aluno. Por exemplo:

*O fato de o professor permanecer de frente para os alunos que apresentavam os trabalhos e de costas para o restante da turma, criou uma certa distância entre o grupo que apresentava o trabalho, o docente e o restante dos alunos, com pouca manifestação desses (O11).*

O relacionamento interpessoal com os alunos pareceu ainda mais prejudicado quando o docente ficou de costas para mais de vinte alunos. Se a construção do conhecimento passa pela troca de experiências; então, para se chegar ao entendimento de qualquer assunto, o diálogo é imprescindível. Para Habermas (2002), pelo diálogo os participantes interagem e, por meio da linguagem, buscam entendimento quanto à



pretensão de validade de seus atos de fala. Sem o diálogo, não se chega ao consenso.

O diálogo é mais que uma conversa, pois por meio dele, nas trocas de idéias e experiências, investiga-se, amplia-se o horizonte dos conhecimentos, ego e alter ego participam de num processo de ensinar e aprender, utilizando para isso atos de fala (Habermas, 1989).

De acordo com Becker (2001, p. 40), “Uma sala de aula não pode continuar sendo um monólogo do professor (...). Pensamos a sala de aula onde a proposta do professor é co-participada pelos alunos, pelas sugestões dos alunos e a proposta dos alunos é viabilizada pelo professor.”

Ao refletir sobre seu papel docente, Sanfelice refere que

Como todo e qualquer docente sou também um agente social e minha maneira imediata de intervir no real é construindo o pedagógico concreto da Sala de Aula onde atuo. O pedagógico concreto que realizo, por sua vez, não sendo individual, mas social, é a forma mediadora da formação e da atuação de outros agentes sociais (SANFELICE, 1994, p. 93).

O autor reforça a importância do docente como agente social, para fazer da sala de aula um local capaz de contribuir para a formação de novos agentes, por meio de diálogo, da troca de experiências durante as disciplinas.

Segundo Marcellino (1994, p. 70)

Nessa perspectiva é que se caminha para a busca do ponto de equilíbrio entre disciplina e prazer, sem camuflar situações de poder, sem disfarçar incompetência técnica ou falta de recursos, sem discursos desvinculados da prática, procurando esvaziar, ainda mais, o já parco conteúdo vivido nas nossas escolas. Nessa perspectiva é que o educador deverá optar por considerar a sala de aula como local de cumprimento de tarefas, ou como espaço de diálogo, de vivência e convivência.

Para isto serve a prática: para experienciar, vivenciar, aprender, ou melhor, construir o saber. A sala de aula, assim como os espaços fora dela, estão ligados, de uma forma ou de outra, afinal, o que nela se aprende é colocado em prática e o que não se conhece é trazido para compartilhar. Ou seja, em sala de aula o mundo da vida de

cada agente é compartilhado, discutido, compreendido e transformado em conhecimento. Para Habermas, no entanto, isso somente ocorre quando há racionalidade comunicativa, da qual o mundo da vida é pano de fundo (HABERMAS, 1990).

No processo de ensino a sala de aula não pode ser compreendida apenas como espaço físico equipado com materiais de ensino mas, sim, como um local de convivência entre os agentes sociais, onde os rituais de ensino e aprendizagem se dão e onde as relações intersubjetivas se tornam evidentes. Salas ocupadas com carteiras, cada vez mais estudantes e espaços menores fazem da sala de aula um cenário cuja função não se transforma por si mas por meio da mudança de atitude dos agentes que ocupam esses espaços. Para isso, tais agentes deixam de lado a imagem de simples espaço para estocar informações e o compreendem como espaço onde acontecem relações intersubjetivas de busca do conhecimento.

#### 5.1.2 A relação teoria e prática

Ao longo das décadas, ocorreram em nível mundial grandes inovações técnico-científicas na educação. Apesar disso, o docente continua sendo o eixo que conduz o aprendiz a vários caminhos. Na relação entre teoria (T) e prática (P), observa-se quão fundamental é o papel do docente no direcionamento dos trabalhos realizados em sala, de maneira a favorecer a reflexão e a participação dos alunos. Para Dilly & Jesus (1995, p.100), o saber gerado na prática é apreendido e assimilado com mais facilidade e fornece instrumentos que capacitam o aluno para a resolução de problemas da prática profissional.

Demo (2001, p.132) defende que essa “situação só pode ser modificada quando a rotina no ensino for levada para longe”. Segundo o autor, isso ocorre quando o docente revê sua forma de pensar e de fazer, suas pretensões profissionais, voltando a estudar para aprender melhor, dessa forma alimentando seu próprio espírito crítico. Demo complementa essa idéia, afirmando que “a prática comparece como outra oportunidade de fazer boa teoria e a teoria, boa oportunidade para encontrar a prática renovada”.

Como mencionado anteriormente, não se trata de “improvisar”, mas de aplicar

conhecimento teórico e criatividade à realidade prática, indagando, descobrindo, criando e contribuindo com o conhecimento na Enfermagem.

A linguagem usual, na qual os sujeitos se entendem entre si sobre algo no mundo, cumpre funções de mediação: por um lado, a função de coordenação da ação regulada por normas e, por outro, a função de geração de sentido no que respeita ao saber empírico e às interações valorativas, onde se cumprem as outras duas funções básicas da linguagem: a representação e a expressão. E, ao desligar-se da ação imediata e fazer-se discurso, a comunicação lingüística veicula processos de aprendizagem, ou de reconstrução dos saberes tecnicamente utilizáveis, dos saberes ético-políticos que servem à dissolução crítica das velhas legitimações e à geração de novas, e dos saberes prático-morais do sujeito que se decide por uma vontade autêntica (MARQUES, 2000, p. 27).

Penso que o aluno deve ser incentivado a participar da aula e que cabe ao docente incentivar e fazer com que o aluno sinta-se capaz de participar e opinar, gerando nele auto-confiança e autonomia para refletir. Ou seja, quando o docente se coloca como uma pessoa disposta a despertar no aluno suas potencialidades, numa relação de respeito e consideração, a timidez e o medo de errar são gradativamente substituídos pelo desejo de participar e construir conhecimentos.

Conforme Perrenoud (2001, p. 186), “para que a teoria se torne um saber de ação, é preciso superar obstáculos como a abstração do propósito teórico, o que exige uma formação que vai da compreensão ao uso em situação e a importância de unir a formação científica e a prática racional e reflexiva”.

Na maioria das observações realizadas, os docentes relacionaram a teoria e a prática. Porém, em algumas delas, pouco estimulavam a participação dos alunos, os quais permaneciam calados, ouvindo passivamente o que era dito pelo professor.

Nas situações em que o docente incentivava a participação dos alunos, questionando-os acerca do assunto e convidando-os a participar, havia esforço na busca pelo entendimento e alguns alunos demonstravam criatividade, sugerindo soluções para problemas apontados.

*Durante as apresentações, em momentos nos quais o docente incentivava a relação entre T e P, foi possível observar os alunos mais dispostos e descontraídos a fim de participar das discussões (O1,7, 9, 16).*

A criatividade é o que possibilita ao sujeito avaliar o que se passa ao seu redor e criar algo novo, seja na música, na poesia, no trabalho, na educação. A criatividade nasce com cada ser humano, na vontade de ver, de conhecer, de tocar o que nos é estranho, diferente. Infelizmente o que faz de cada um de nós mais ou menos criativo, é a fé e o estímulo para que continuemos a ver, questionar. Mas a criatividade humana pode ser reprimida num ambiente de ensino onde o respeito às normas de convivência entre docentes e alunos seja confundida com um comportamento autoritário por parte do professor, que impeça a manifestação da criatividade do aluno. Ao reprimir o convívio entre os alunos e as trocas de informações sobre suas vivências em sala de aula, o docente pode impedir que o pensamento crítico continue a acompanhar o desejo de descoberta, pois a criatividade não existe sem o pensar crítico, sem a indagação. Reibnitz & Prado (2003, p. 28) colaboram com essa compreensão, ao referirem que não há um julgamento crítico que não seja permeado pelo pensamento criativo. Complementam, dizendo que

No pensar criativo a maior preocupação é com a invenção e a totalidade, com a possibilidade de ir além de si mesmo, transcendendo-se, enquanto que o pensamento crítico preocupa-se fundamentalmente em evitar o erro e a falsidade. O pensamento criativo é uma das manifestações do processo criativo, sendo portanto um dos aspectos da criatividade.

Ao falar sobre criatividade, De Masi (2000, p. 301) refere que:

...não se trata de simples fantasia, nem de simples concretude: trata-se de uma síntese entre essas duas habilidades. (...) A criatividade para mim não é só ter idéias, mas saber realizá-las: é unir fantasia e concretude.

Quando o docente está empenhado em transformar sua prática, ele reassume seu papel de facilitador na construção do conhecimento. Freire (2002) corrobora essa afirmação quando traça um perfil da figura docente:

O professor instrumentaliza a busca do conhecimento própria a seus alunos; essa relação professor-aluno instrumentaliza algumas situações (ou atividades) significativas, carregadas de interesse e curiosidade em conhecer-aprender. Esse educador é uma figura relevante pois, no processo

instrumentalizador de aprender-conhecer, ele interage todo o tempo nessa construção do processo de conhecimento (FREIRE, 2002, p. 97).

Ao relacionar os acontecimentos da prática com a teoria vista em sala de aula, o docente poderia criar condições favoráveis de aprendizagem, como a troca de idéias e a construção conjunta de conceitos, firmando, assim, a intersubjetividade e o entendimento.

O saber dos professores é pouco compartilhado, eles não têm uma linguagem comum para falar da tipologia dos alunos ou de erros, de seu modo de organização do tempo ou do espaço, de suas reações à desordem, de sua angústia nos conflitos, de suas estratégias para enfrentar o imprevisto, do tempo que passa, da depressão e da dúvida. É cada um por si não só na prática, mas (...) também na teoria de sua prática. Se não há “palavras para dizer”, cada um se fecha na sua experiência. Não quer dizer que não constrói nenhum saber, mas que esses saberes não são socializados, não são comparados com outros, não se enriquecem com a história dos outros (PERRENOUD, 2001, p. 164).

Com essa citação, não estou criticando o trabalho docente em relação à teoria e prática junto ao aluno, nem mesmo culpando este último pela sua dificuldade em fazê-lo. Estou apenas alertando, conforme o autor citado, para a importância de refletir sobre a relação teoria e prática aliada às experiências vividas.

Segundo Marques (2000), é no cotidiano que se concretiza a intersubjetividade, onde se articulam querer, saber e fazer. Esse processo envolve desde o apoio institucional para levar adiante novas tecnologias de ensino, bem como o aproveitamento daquelas já disponíveis na instituição, além do interesse docente e discente para transformar o cenário de passividade. O autor complementa esse pensamento ao afirmar

Nossas escolas estão, em geral, mal aparelhadas, a começar pelo prédio e pela arrumação dos espaços físicos, pela biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais... Mas não podemos alimentar ilusões. A qualidade das aprendizagens vai depender não dos recursos almejados, mas sim do efetivo aproveitamento dos meios disponíveis. Qual a potencialidade deles para os objetivos a que se destinam? Em que medida essas virtualidades estão sendo efetivadas? A indispensabilidade dos meios adequados aos fins pretendidos

não pode derivar para a substantividade dos recursos como se por si suficientes. (MARQUES, 2000, p. 103).

Segundo Alves (2000, p. 21), a postura crítica do professor e alunos está sempre sendo questionada e investigada, principalmente quando os objetos de estudo se voltam para a relação interpessoal no processo educativo e “o paradigma e o metaparadigma que fundamentam o processo de ensino levam-nos a não poder separar teoria e prática na produção da ciência”.

Conforme citado anteriormente, a teoria encontra-se no campo das idéias, e a prática representa uma atividade. Elas não podem ser separadas, mas percebidas de forma interligada, ou seja, a prática subsidiando a teoria e vice-versa (Vásquez, 1990). Os conhecimentos teóricos possibilitam desenvolver uma prática que ultrapasse o fazer, pois aplicar um conhecimento teórico requer conhecer a finalidade e os meios para a realização dessa prática, adequando-a à realidade, compreendendo-a como fazer reflexivo e comprometido com o contexto de vida dos envolvidos. No caso do ensino, a interligação teoria e prática evita que a aprendizagem se reduza à reprodução do conteúdo, como verdade única, sem questionamento ou tentativa de inovação.

Relembro a afirmação de Veiga & Castanho, que corroboram com a análise:

Uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica. Ao atribuir grande importância aos saberes e às experiências dos alunos, bem como às questões postas pelo contato direto com as atividades, realiza-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento da realidade à ação, mediatizada pela teoria. Veiga & Castanho (2000, p. 177)

*Em várias ocasiões, o docente relaciona a teoria e a prática com casos do seu cotidiano, mas sem incentivar essa mesma atitude nos alunos. Apesar disso, algumas turmas eram formadas por discentes de perfil participativo, os quais, por meio de questionamentos, buscavam o entendimento e, conseqüentemente, o agir comunicativo (O11).*

*O fato de o docente não relacionar ou pouco relacionar a teoria à prática parece dificultar a compreensão do aluno sobre um assunto. O nível de abstração discente muitas vezes parecia não alcançar o que muitos docentes esforçavam-se para transmitir (O3).*

Os espaços de observação mostraram que a relação teoria e prática, a revisão do

assunto e a reflexão sobre o tema não são uma realidade em todas as aulas. Penso que estas podem ser ferramentas que auxiliam na busca do agir comunicativo na sala de aula, um local de troca de experiências, de exercício da criatividade e de construção do conhecimento, onde se considera a história de cada indivíduo, suas vivências e experiências.

Dos 18 participantes, 16 deles realizavam a revisão do assunto. Destes porém, a maioria fazia isso apenas no início da aula de diversas formas: exposição oral, questionamentos ou utilização de transparências com a síntese do assunto.

*Bem, então até aqui nós vimos que... (O6)*

*Alguns docentes que revisaram os assuntos já tratados, também incentivaram os alunos a se expressarem por meio de questionamentos, reflexões e situações-problema. Em (O18), o docente demonstrou tal domínio do conteúdo que não deu chance para que os alunos se manifestassem (O18).*

Em algumas observações o docente revisou várias vezes o assunto (O 3,4,10,12,13,14), em outras como, O1 e O7, somente na metade da aula.

*A revisão foi realizada na metade da aula. De forma geral foram poucos os momentos em que os alunos foram levados a refletir ou expressar suas opiniões (O7).*

Percebi que a relação teoria e prática está diretamente relacionada às trocas de experiências do cotidiano. Quando se coloca em prática a teoria, o aluno consegue relacionar os acontecimentos e observar os fenômenos de maneira diferente, transpondo o pensamento reprodutivo para a capacidade reflexiva. Ao realizar a revisão do conteúdo, o docente possibilita essa transposição, contextualizando o conhecimento buscando levar o aluno à reflexão sobre o que está fazendo, por que e como.

A revisão do conteúdo pelo docente, buscando fazer com que o aluno reflita sobre o assunto, é um momento importante, quando este pode ser estimulado a se expressar. No entanto, essa não pode ser apenas mais uma etapa da aula a ser cumprida. É preciso estabelecer como objetivo desse momento a “inclusão” do aluno

na discussão. Relacionar teoria e prática, rever conteúdos e refletir sobre eles, são elementos que podem contribuir para a construção do saber da Enfermagem.

Na enfermagem, os conhecimentos teóricos possibilitam desenvolver a prática para além do fazer. A aplicação do conhecimento teórico permite conhecer a finalidade e os meios de se realizar a prática, adequando-a à realidade, compreendendo-a como fazer reflexivo e comprometido com o contexto de vida dos envolvidos, quer a situação seja de cuidado ou de ensino. Nesse caso, interligar teoria e prática evita que a aprendizagem se reduza à mera reprodução, pelo aluno, do conteúdo que lhe é transmitido, como verdade única, sem questionamento ou tentativa de inovação do processo educacional.

Etimologicamente, educação provém de educare e significa orientar, nutrir. Grinspun (1999) considera a educação uma prática social realizada num tempo histórico determinado, com características ideológicas e voltadas para a subjetividade, “(...) atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento consideradas úteis e valiosas pela sociedade” (GRINSPUN, 1999, p. 28).

Para, Assman (1998, p. 65), educar significa

Recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre descoberta do novo. (...) senão não é aprender. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente (...).

Para Assman (1998), educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento, produzindo *experiências de aprendizagem*, e não simplesmente aquisição de conhecimentos prontos e disponíveis. O autor refere que a aprendizagem implica ir além da instrução informativa, reinventando e construindo o conhecimento de forma personalizada. A isso Assman (1998) denomina reencantamento da educação: enfatizar a ação educativa como experiências de aprendizagem.

Mesmo não tratando apenas a educação, Habermas aborda a sociologia, a política e a ética, as quais a compõem. Para o filósofo, citado por Araújo (2003), a



escola colonizada pelo sistema, ou seja, influenciada por fatores externos, sofre pressão do poder e visa ao tecnicismo para reproduzir conhecimento, formando o cidadão conforme as necessidades do mercado.

Bagnato (1999) complementa essa idéia, afirmando que:

Outras características da universidade, que despontam na sua origem e permanecem como balizas estruturais, são: a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, a intencionalidade e a interdisciplinariedade. O caráter público da universidade, sua publicidade, não advém desta ou daquela forma de organização, estatal ou privada, mas de abertura, de sua natureza não discriminatória e, ainda, de sua oposição visceral ao mundo dos interesses privados (BAGNATO, 1999, pg. 21).

Para não correr esse risco, é preciso educar o cidadão para compreender as diferenças existentes entre o que se ensina na escola e o que o mercado tem interesse que se ensine.

As Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação (parecer CNE/CES n. 1.133/2001, aprovado em 7/8/2001), tem como objetivo orientar a elaboração dos currículos das instituições do ensino superior, garantindo aos estudantes qualidade de ensino, indo além da transmissão de conhecimento e informações e preparando-os para os desafios das transformações sociais. O perfil profissional engloba competências, habilidades e conteúdos. Além disso, as Diretrizes Curriculares pretendem levar os alunos a

...aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. (MEC, Brasil, 2001)

O perfil do enfermeiro, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2001), aponta para uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com rigor científico e intelectual pautado em princípios éticos. Em relação às competências, o profissional enfermeiro deve ser capaz de atuar em nível individual e coletivo de

**atenção à saúde**, analisando os problemas da sociedade de forma crítica, apontando soluções para os mesmos. Dessa forma, a **tomada de decisões** quanto a questões voltadas para o uso, eficácia, custo e equipamentos, devem ser avaliadas constantemente. A **liderança** é uma competência que envolve compromisso, responsabilidade, empatia e habilidade para a tomada de decisões. **Administração e gerenciamento** requerem aptidão para tomar iniciativa, gerenciar e administrar recursos físicos, materiais e de informações. Os profissionais devem compreender a importância da educação permanente na formação e prática profissional. Assim, esses profissionais precisam ter responsabilidade e compromisso com a educação dos futuros profissionais, auxiliando em treinamentos e estágios, inclusive nos serviços, desenvolvendo a mobilidade acadêmico-profissional. Quanto à **comunicação**, os profissionais devem ser acessíveis e manter em sigilo de informações a eles prestadas quando interagindo com outros profissionais de saúde e o público. “A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação” (MEC, Brasil, 2001).

Quero chamar atenção para o item comunicação, no sentido de contribuir com a reflexão de que a comunicação não se caracteriza apenas com o uso da linguagem ou os gestos e postura de cada comunicante. A comunicação, conforme Habermas (1990), transpõe esses aspectos para concretizar-se num processo de entendimento entre falantes e ouvintes, o qual passa pelos atos de fala, tendo como pano de fundo o mundo da vida de cada comunicante. Ou seja, a comunicação, requer a relação intersubjetiva do profissional enfermeiro, aluno ou educador, com aquele a quem se refere. A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais mostra a necessidade de se investir na construção do conhecimento, a partir da premissa de que este não está pronto e acabado mas em processo constante de reflexão, crítica e inovação. As competências citadas anteriormente se entrelaçam, sendo difícil definir onde começa uma e termina outra. Para que o profissional seja capaz de alcançar o que propõem as Diretrizes, é preciso haver ação comunicativa que permita a reflexão, a crítica, a troca de conhecimentos. Por meio da intersubjetividade é possível o exercício das competências estabelecidas, as quais são gestadas em sala de aula, com docentes e

alunos, para então, de forma mais abrangente, serem assumidas e desenvolvidas no convívio profissional.

### 5.1.3 Silêncio e repetição no caminho da reflexão

Segundo Habermas (2002), cultura, sociedade e personalidade são as bases para as competências que capacitam o sujeito a falar e agir, a tomar parte nos processos de alcance de entendimento e, portanto, afirmar sua própria identidade. Portanto essas competências associadas a educação na Enfermagem, pode ter uma grande contribuição para a formação profissional, no exercício da crítica à realidade e à busca de resoluções, impedindo assim um ensino acrítico e repetitivo.

A fim de explorar um pouco mais essa afirmação e compreendê-la, cito Freire (2002, p. 58):

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração se transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tantos melhores educandos serão. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...). Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Capacitar o aprendiz para vencer desafios e obstáculos, conduzi-lo à reflexão, é educar. Buscar a reflexão dos alunos pode ser uma forma de modificar o perfil relatado por tantos autores quanto ao processo de construção do conhecimento na Enfermagem. Esse processo envolve o ensinar e o aprender, o docente e o aluno, agentes que fazem parte desse contexto onde, sem que se perceba, um precisa do outro. Quando se fala em refletir, não se quer dizer o mero pensar e, sim, ser e estar consciente de suas capacidades e responsabilidades.

Freire (2002, p. 70) comenta que

A reflexão (...) não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2002, p. 70).

Sendo assim, não se pode mais pensar a relação docente/discente considerando que a quantidade de conteúdos que aquele “despeja” sobre este seja mais importante do que a qualidade dessa informação a qual está diretamente relacionada à discussão e reflexão.

Um fato que chamou a atenção foi a rapidez com que o docente abordava o conteúdo. O estudo mostrou que a metade dos docentes não realizou questionamentos durante a aula ou, se o faziam, era em um momento específico, no início ou final da aula.

Conforme afirma Becker (2001, p. 27), “O professor além de ensinar, precisa aprender que o seu aluno já construiu até o momento condição prévia das aprendizagens futuras”. Esta condição pode ser potencializada por meio da participação de todos no exercício do pensamento crítico.

*Muitas vezes a aula ocorre tão rapidamente que o docente, ao lançar as questões, parece ansioso por uma resposta imediata. Como não considera as características de cada aluno, ou seja, que uns são mais tímidos outros mais desinibidos, esquece que essa resposta imediata pode não vir nos próximos poucos segundos por ele esperados. Então, quando isso ocorre, o docente não insiste em saber que solução teriam os alunos para aquela pergunta, e acaba dando a resposta instantaneamente (O4).*

Segue, assim, a maioria dos alunos com olhar fixo no docente, registrando as informações tal qual computadores programados para gravar o que está sendo dito e reproduzir quando solicitado. No caso dos docentes que realizavam questionamentos, houve, da mesma forma, poucas respostas dos alunos, que se mostravam intimidados em expressar suas dúvidas ou opiniões em voz alta. Em vários momentos não houve insistência do docente para que o aluno respondesse às questões feitas.

*Em (O13) um fato interessante foi a grande participação dos alunos apesar*

*do docente realizar poucos questionamentos durante a aula, uma vez que os realizava no início como forma de rever o conteúdo.*

Em (O8) o docente questionava:

*O grupo dois gostaria de falar alguma coisa sobre o texto apresentado?*  
(O8)

Então o representante de um dos grupos responde por todos:

*Não, a nossa opinião é igual à do grupo que se apresentou* (O8)

Chama a atenção o fato de um dos alunos dizer que todos pensavam exatamente igual em todos os aspectos. Sem praticar a reflexão, estes seguem de forma silenciosa ouvindo a exposição dos grupos comandados pelo docente que, ao cronometrar o tempo de apresentação, garante o cumprimento do conteúdo a ser lecionado, dentro do tempo estabelecido.

*Em (O18), a aula teve duração de 2 horas, e o docente optou pela leitura de textos e exposição oral da sua compreensão pelos alunos. Persiste uma passividade que se podia observar na relação docente/discente e a distância de ambos com a tecnologia escolhida para a aula. Alunos não eram incentivados pelo docente a questionar e nem questionavam espontaneamente.*

Nesse caso, a impressão era de estar assistindo à leitura de uma história, da qual os alunos não pudessem participar, e nem modificá-la. A esse respeito, Becker (2001 p. 85) comenta sobre a necessidade de instaurar a fala do aluno. O autor justifica, dizendo que “O professor precisa ‘aprender’ seu aluno. É isso que lhe dá legitimidade para ensinar. (...) Se o professor não aprende seu aluno, ele não receberá *feedback* para suas ações, resultando daí um marasmo pedagógico.”

Tal marasmo pôde ser observado em salas com 20, 30 alunos, nas quais também houve pequena participação, por exemplo, na O13, quando apenas 3 alunos questionaram espontaneamente.

*Eram sempre os mesmos alunos a participar, um número muito pequeno considerando o tamanho da turma. Porém pude observar, ainda, o desafio assumido pelo docente em alguns momentos para que o aluno se pronunciasse, expusesse suas idéias, sem conseguir, infelizmente, bons resultados (O13).*

É o caso de outras observações em que os alunos ouviam passivamente, apesar da insistência do docente para que participassem.

*Se entreolhavam, baixavam a cabeça, faziam anotações, mas não encaravam o docente e poucos respondiam às questões (O3).*

*De 12 alunos em sala, apenas 2 questionavam (O4).*

*De 37 alunos apenas 2 questionavam espontaneamente (O6).*

Em todas as aulas, e mesmo nas salas mais numerosas, havia aqueles alunos que participavam mais do que outros, o que fazia com que os docentes direcionassem seus questionamentos para esses alunos. Dessa forma, porém, o restante deles não era encorajado a responder ou realizar questões.

Para atingir o agir comunicativo, devem ser priorizados os aspectos que envolvem o docente e a aula, como escolha da tecnologia, maneira de falar, de olhar, de perceber o que não é dito.

*O docente apresenta uma fala apressada, com tom alto. Fazia poucos questionamentos sobre o assunto e não deixava espaço para que os alunos o fizessem, não estimulava sua participação (O2).*

*O docente demonstrava preocupação com o tempo para "vencer" o conteúdo, abordando vários assuntos em pouco tempo (O2).*

*Pode-se perceber, na voz apressada do docente, o empenho para "vencer o conteúdo" (O16).*

*Havia raras conversas paralelas e alguns alunos comendo. Em alguns*

*momentos, aqueles alunos que pareciam demonstrar maior interesse pela aula tentavam questionar. Mas eram interrompidos pela fala apressada do docente, que não permitia que o aluno relatasse uma experiência relacionada ao assunto, questionasse ou opinasse. Demonstrando pressa, cortava a fala do aluno com sua observação e dava andamento a aula. Parecia fazer isso sem perceber (O17).*

Diversas vezes o docente não pareceu preocupado com a participação do aluno, nem insistia para que ele participasse da aula. É como se estivesse “fazendo sua parte”, cumprindo seu papel, que é “ensinar”, sem se preocupar se os alunos estavam aprendendo. Parece ocorrer uma omissão bilateral em algumas situações. Docentes e alunos simulam o processo de ensino aprendizagem, que perpetua uma relação histórica, em que o professor fala e os alunos ouvem; o docente faz e os alunos reproduzem. Para Marques (2000), assim como os docentes, os alunos, com suas experiências de vida, são responsáveis pela condução pedagógica da aprendizagem no seu dia-a-dia, sujeitos / atores do ensinar e do aprender.

As turmas, cada vez maiores, fizeram com que o docente, talvez inconscientemente, utilizasse da ação estratégica para conseguir o silêncio da turma. Essa ação mostrou-se presente em seu tom de voz e postura.

*O grande número de alunos em sala de aula em muitos casos dificultava o respeito às regras de convivência (O13).*

Em outra situação o docente, que aprofundava a discussão sobre o tema proposto em sala, também apresentou dificuldade em relação ao comportamento da turma, mas neste caso, todos queriam participar e dar sua opinião.

*Os alunos mostraram-se dispostos a participar, o que foi dificultado pelo grande número de alunos em sala de aula (O13, O8).*

Para Alves (2000, p. 86),

A aula é expediente de informação, não propriamente de formação, sobretudo em auditórios numerosos; há diferença total entre informar e

formar, sem falar que repassar informação ultrapassada sequer atende ao requisito de informar.

Na maioria das aulas, o que se observou foi um número pequeno de alunos participantes ou então sempre os mesmos a questionar e opinar, não ocorrendo, portanto, a ação comunicativa, uma vez que esta se dá com duas pessoas ou mais, que participam de um diálogo, visando a um entendimento. Houve pouca troca de informações e experiências na prática, não possibilitando o aprofundamento no assunto.

Em vez de concentrar-se em técnicas e estratégias, manter-se atualizado com as tendências mais recentes, pois a nova pedagogia significa ensinar a devolver uma atitude de inquirição em relação ao processo de sala de aula. Experimentar idéias na sala de aula e analisar a aprendizagem dos discentes, não é meramente o meio para a sua nova prática, e sim sua essência. Não é um ponto de chegada, mas um caminho que conduz adiante, rumo ao crescimento e mudanças adicionais. (VASCONSELOS, BELLAGUARDA e PRADO, 2003).

A sala de aula mostrou ser o local de aprendizagem para buscar a ação comunicativa. Visualizando-a como um espaço menor, para este fim, torna-se um local no qual se pode exercitar a ação comunicativa a fim de empregá-la também na coletividade.

Nas sala onde, apesar do número pequeno de alunos, foram verificados aspectos discretos da ação comunicativa, pareceu que o motivo estivesse também relacionado ao perfil da turma, caracterizada por alunos com atitudes discretas, pouco participativos, resistentes ao diálogo e argumentação. Conforme Araújo (2003), para argumentar é preciso ser educado, sendo a argumentação um processo de aprendizagem. Complementa ainda a idéia ao referir que “a comunicação argumentativa requer sujeitos responsáveis, autônomos, que procuram entender-se entre si acerca de um fato, de um projeto, de uma intenção” (ARAÚJO, 2003, p. 103).

Segundo a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (MEC, Brasil, 2001), há a



necessidade de um trabalho educacional, no sentido de formar indivíduos autônomos e participantes. Portanto, educação com ação comunicativa requer indivíduos educados para a argumentação, a compreensão, a troca de experiências, visando chegar a um consenso sobre um assunto ou conteúdo.

O estudo apontou aspectos interessantes quando o número de alunos em sala de aula era maior, como o desrespeito às normas de convivência e o pequeno interesse pela busca do entendimento.

Habermas (1990) fala da “força emancipatória, ou seja, a força que possui a linguagem, a fala argumentativa, a qual leva os agentes sociais ao consenso, respeitando, no entanto, as pretensões de validade quanto à verdade, correção e sinceridade contidas nos atos de fala.

A ação comunicativa pôde ser observada em três observações, na qual o número de alunos em sala de aula ficou em torno de 20 alunos. Em todas essas situações o desempenho do docente foi fundamental. A lembrança da necessidade de respeito às normas em sala e a compreensão da troca de experiências como conhecimento ressaltou, no diálogo educacional, a importância das pretensões de validade.

Alguns docentes foram receptivos às opiniões e perguntas dos alunos, quando estes as faziam, considerando suas falas.

*Os alunos mostraram-se interessados em aprofundar o assunto, questionando e opinando, mesmo quando não eram incentivados pelo docente. Isso tornava a aula dinâmica e interessante, sendo raros os alunos, nessas ocasiões, que ficavam de fora das discussões (O9).*

Segundo Habermas (1990, p. 130),

O entendimento lingüístico funciona como mecanismo coordenador da ação, da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se em torno da pretendida validade de suas ações de fala, ou seja, eles reconhecem intersubjetivamente pretensões de validade criticáveis. Uma vez mais, o que empresta às ofertas contidas nos atos de fala uma força racionalmente motivadora é o nexos estrutural que existe entre o significado de um proferimento, suas condições de validade, a pretensão de validade levantada em relação ao que é dito e as razões mobilizadas para o resgate discursivo dessa pretensão.

A maioria dos alunos se preocupa em copiar o conteúdo. Alguns docentes, percebendo essa preocupação, procuravam esclarecer os alunos sobre a necessidade de compreensão dos conteúdos e não a simples cópia deste.

*Não precisam copiar agora, depois vocês pegam isso. Eu não quero que vocês decorem o que foi dado mas que vocês avaliem (O16).*

*Em (O16), apesar da pressa que o docente parecia ter a fim de finalizar a apresentação dos grupos de trabalho, ao mesmo tempo demonstrava uma certa preocupação com a cópia realizada por aqueles que assistiam as apresentações. – Ouçam os colegas! Não copiem agora. Depois vocês pegam isso.*

*O docente demonstra preocupação com a qualidade do conteúdo abordado e não com a quantidade. Em nenhum momento demonstrou preocupação com o tempo disponível para abordar o assunto. Usou a expressão “Vou explicar. Não se preocupem em copiar”. Preocupava-se com a compreensão dos conceitos pelos alunos (O10).*

Na ocasião do questionamento e reflexão, o silêncio acompanha a grande maioria dos alunos. Para Kohan (2000), esse silêncio vem das regras escolares que demarcam e incitam disciplina, docilidade, obediência, impedindo a criatividade e reflexão.

Quanto a esse aspecto, das 18 observações, 12 mostraram alunos com um comportamento passivo, silencioso, sem questionar ou opinar, aceitando as informações fornecidas pelo docente.

Mas, o que falta para que o aluno compreenda que não poderá repetir meramente o que lhe fora dito, se não encontrar a autonomia necessária para contribuir efetivamente com a sociedade?

Penso que um dos caminhos para a autonomia profissional, possa estar na aplicação da ação comunicativa em sala de aula, a fim de romper o silêncio que nela se faz. O estudo vislumbrou que esse silêncio ocorre principalmente em sala de aula com número reduzido de alunos, que parecem intimidados para falar em voz alta. Apresentavam-se receosos para questionar ou responder os questionamentos feitos pelo docente, principalmente quando este assumia um tom de voz autoritário.

*Foi curioso observar que em algumas aulas, o docente deixava espaço para os alunos que quisessem questionar ou opinar e, mesmo assim, os alunos*

*mantinham-se em silêncio (O7).*

*O docente incentivou o tempo todo a participação discente, ao dizer indicando um aluno: – Você poderia explicar para todos o que entendeu? Imediatamente o receio e o silêncio tomaram conta da sala de aula. Porém, ao mesmo tempo fazia com que estes rompessem com a timidez e expressassem suas opiniões. Isso se mostrou muito produtivo pois, apesar da resistência em expressar as idéias, gerava na turma discussão sobre o assunto. Se antes estes mesmos alunos comentavam sobre o tema com seus colegas em voz baixa, agora passaram a expor suas idéias em voz alta (O8).*

*O que vocês acham que ocorreria se nesse caso tivéssemos um outro problema como... Nesse caso, os alunos surpreenderam e mostraram facilidade em compreender o assunto, mesmo participando timidamente (O16).*

*Apesar do convite e insistência do docente, durante toda a aula, para que os alunos participassem ativamente, o grupo permanecia em total silêncio, a ponto de não responder sequer as perguntas feitas. Esse comportamento causou a indignação do professor que chamou a atenção dos alunos sobre sua participação (O14).*

*Alguns docentes pediam aos alunos que relatassem experiências do campo prático, mas não deixavam espaço suficiente para que o restante deles se manifestasse (O14).*

Considerando que a Enfermagem tem em sua história a marca de uma educação autoritária e tecnicista, a educação em Enfermagem deve estar voltada para capacitar os profissionais a perceberem sua importância e a dos outros como agentes comunicativos. No estudo, o que se observou em 14 situações foi a ausência do agir comunicativo. Nestas, o docente cumpriu seu papel tradicional de transmitir informações e os alunos, o de assistirem as aulas. Em um dos casos, a “tarefa de casa”, solicitada pelo docente era reproduzir a técnica que haviam realizado em sala.

Silêncio, ausência de reflexão e reprodução. Como modificar essa situação? Acredito que substituindo-a por uma ação comunicativa que leve o aluno à reflexão e emancipação profissional, a fim de **dinamitar** esse processo de ensino-aprendizagem, e **dinamizar** a relação entre docentes e alunos, como atores do processo de construção do conhecimento.

A promoção de um ensino voltado para a emancipação tem papel relevante na ruptura desse processo de reprodução do conhecimento para alcançar a sua construção, aliando tecnologias educacionais ao agir comunicativo. O tempo dedicado ao ensino e

à aprendizagem deve ser diferenciado, sincero e comprometido com a mudança individual, em prol do coletivo. Esse pensamento diz respeito ao docente e aluno, agentes sociais na construção do conhecimento.

A ruptura com a reprodução do conhecimento passa também pelo reconhecimento de um novo papel a ser desenvolvido pelo aluno e pelo docente no cenário de sala de aula.

A hierarquia tradicional do docente/professor tido como conhecedor autocrático e do discente/aluno como sujeito não conhecedor, mantido sob controle. Estudando para aprender o que o docente sabe, começa a dissipar-se. Os docentes atualmente estão assumindo o papel de facilitadores e os alunos a posse das idéias. Isto permite aos docentes, como a qualquer profissional, seja lá qual for o grau em que influenciem e são influenciados pela experiência prática cotidiana, contar com a reflexão sobre o que faz e por que faz. (VASCONSELOS; BELLAGUARDA e PRADO, 2003, p. 76).

Sem uma relação de intersubjetividade entre docente e aluno, pautada na verdade, correção e sinceridade, não há como modificar seus papéis de professor e aprendiz, arraigados pelo tempo. Afinal, o aprender relaciona-se a troca de experiências cotidianas de cada indivíduo participante das relações sociais, e a educação é uma delas. Nela, os agentes podem pensar, construir suas idéias, defendê-las, argumentar, contra argumentar e analisá-las sob o ponto de vista de um processo de produção do conhecimento e descobrimento de suas potencialidades, sujeitos capazes de rever idéias e conceitos, respeitando o outro.

Para Vasconselos, Bellaguarda e Prado (2003, p. 78), a aprendizagem

...não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização, que varia em vínculo e relações, a cada aprendizagem que realizamos. Acreditamos que a aprendizagem biológica, individual e motora vem como resultado de reprodução, repetição e adestramento. A responsabilidade do pensar, libertar e dizer vem da sociabilidade e é a resposta crítica, ampla, que atinge em situações diversas o coletivo.

Os avanços na aprendizagem, a fim de barrar a ausência da reflexão e do

silêncio em sala de aula, requerem uma postura de comportamento docente e discente, que considere as potencialidades a serem desenvolvidas em cada agente, respeito mútuo, num exercício constante de reflexão e argumentação dos temas apresentados em sala de aula. Essa atitude é um ensaio para um desempenho na vida pessoal e profissional, que traga satisfação, realização e transformação social.

#### 5.1.4 O mundo da vida na sala de aula: a ação comunicativa como condição necessária

Para Habermas, os conceitos de mundo da vida e agir comunicativo se complementam. O primeiro desses deve ser avaliado considerando-se a perspectiva dos atores sociais participantes da ação comunicativa em que um saber organizado é transmitido culturalmente para suprir exigências e necessidades de entendimento (SIEBENEICHLER, 1994).

Nesse estudo entendo que a sala de aula está no mundo da vida e, portanto, como afirmam Sacristán e Gómez, é preciso criar um espaço aberto de comunicação em sala de aula.

Vale então refletir o papel docente em meio ao cenário do saber, no mundo da vida. Segundo Libâneo (1994), o professor deve assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos. Além disso, precisa criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e habilidades intelectuais, tornando-se capazes de estudar e trabalhar intelectualmente visando à autonomia da aprendizagem e do pensamento. O autor coloca a necessidade de o docente orientar o ensino para a formação da personalidade do aluno (caráter, sentimento), capacitando-o para atuar diante de situações reais.

Em uma crítica realizada ao trabalho docente em sala de aula, Becker (2001) afirma que:

...quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor. No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente, o que o professor deu (BECKER, 2001, p.17).

Ou seja, o aluno assume um comportamento passivo em sala de aula e não uma ação comunicativa. A sala de aula, que deveria ser um espaço para o diálogo, caracteriza-se como um cenário ideal de detenção do saber e transferência de informações.

A realidade pré-estruturada simbolicamente na sala de aula constitui-se em pano de fundo que permite aos sujeitos se comunicarem e se entenderem. Na qualidade de quadro particular inserido no âmbito mais amplo de um mesmo mundo da vida, como este a sala de aula permanece anterior a qualquer tematização, em sua unidade onde se imbricam o mundo físico-material, o mundo social das intersubjetividades em comunicação e o mundo interior de cada sujeito (MARQUES, 2000, p.112).

Portanto, quando o cenário da sala de aula é um espaço aberto para o diálogo, possibilita a relação intersubjetiva para a construção de um conhecimento em que o aluno aprende mas também ensina e o docente também aprende, mas assume uma postura de mediador do processo educacional.

Sala de aula vulgar e inexpressiva, sem uma identidade em que se perceba a identidade dos alunos e professores que dela fazem espaço de aprendizagem na mediação da docência, revela um ensino pobre e uma aprendizagem amorfa. Os lugares habitados configuram-se aos hábitos de vida, pensamento e ação dos que os habitam. Igualmente, torna-se pobre a sala de aula que não tem memória, isto é, que não registra seu processo (MARQUES, 2000, p. 112).

Ao falar sobre ação de um mediador em sala de aula, Becker (2001, p. 41) afirma que

Se não houver a possibilidade dessa ação, não haverá a possibilidade de um retorno sobre si mesmo mediante uma tomada de consciência, do retorno que permite a “apropriação” do próprio fazer e, se não há apropriação do próprio fazer, não há crescimento cognitivo; ora, essa apropriação e a ação que a precede são proibidas pela disciplina escolar.

Sem dúvida não se pode discutir o papel docente no processo de educação sem pensá-lo como um mediador da aprendizagem, na busca de alternativas que ativem a autonomia e ultrapassar a disciplina manipuladora que impede o pensamento, o criar.

O fato de pedir aos alunos que relatassem sua experiência em campo prático, apesar da resistência dos alunos em se manifestar, servia como forma de aprofundar o assunto: – *Como vocês perceberam o campo prático durante esta semana?*

*Ao relatar a experiência vivida, relacionada ao seu mundo da vida, o aluno comentava como se deu o encontro com a realidade, os problemas surgidos, as soluções encontradas, além dos medos, das dificuldades e das dúvidas (O15).*

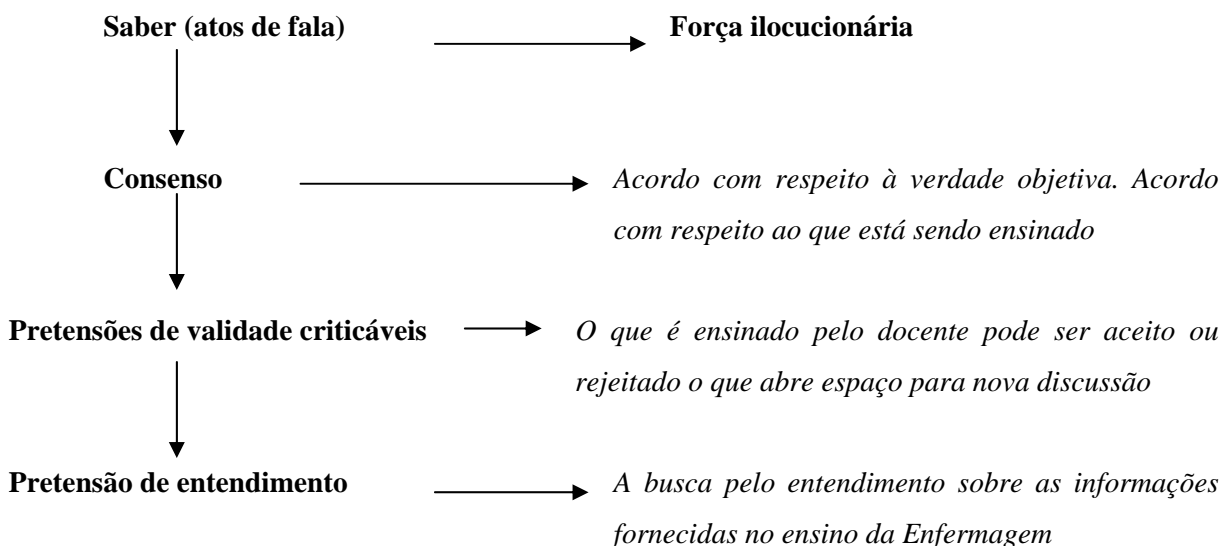
A proposta de Habermas (1989) é o agir comunicativo, a racionalidade comunicativa contra a racionalidade estratégica. Racionalidade educativa, comunicativa, é igual a emancipação de cidadãos educados.

Segundo Araújo (2003, p. 82):

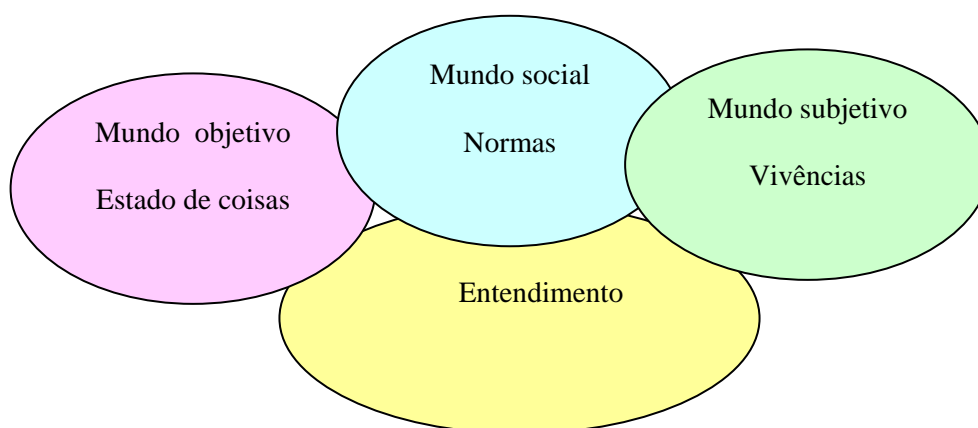
O uso comunicativo demanda exclusivamente a linguagem; se um ato de fala determina-se pela orientação para o sucesso, para a intervenção eficaz no mundo empírico, já se trata do agir estratégico, no qual a força argumentativa e consensual da linguagem não é utilizada, vale a influência dos autores uns sobre os outros. Em outras palavras, o uso estratégico não gera acordo, pois um acordo jamais pode ser imposto.

De acordo com Pinent (2000, p. 199), “Na razão comunicativa, a verdade é o resultado do diálogo entre indivíduos, quando é obtido um consenso, cumprida a lógica do melhor argumento”.

O esquema a seguir, baseado nas idéias de Habermas (1989, 2002), auxilia na ilustração desse pensamento.



A frase: “A Enfermagem é uma ciência e uma arte”, tem uma validade criticável de verdade, considerando-se que esse proferimento pode ser aceito ou não. Sendo essa uma validade criticável de normatividade, o que se espera dos agentes ao ouvirem esse pronunciamento? Como irão se comportar até chegarem a um entendimento, quando falante e ouvinte alcancem a confiança mútua? Nesse processo os três mundos definidos por Habermas (2002) estarão sempre presentes e entrelaçados. Podemos ainda representar o exemplo da seguinte maneira:



Fonte: Baseado em Habermas (1989, 1997).

**Figura 2:** Relação entre os Mundos e entendimento

Esses três mundos estão ligados de forma tão sutil que é difícil perceber onde um começa e o outro termina. Essa ligação, no entanto, tem um fim único, que é gerar a argumentação e a busca do entendimento.

Na educação, docentes e alunos, agentes sociais, vivenciam o mundo objetivo, envolvidos no mesmo cotidiano educacional, em que as coisas acontecem, cada qual cumprindo as normas de convivência estabelecidas na instituição de ensino e, nesse caso, na sala de aula. Podem se beneficiar da troca de experiências de seus mundos subjetivos cada qual com seu conhecimento, sua opinião, passando de agentes comunicativos para atores sociais, em que a argumentação torna-se um exercício na busca pelo entendimento e construção do saber. O ator social extrapola o de agente. Enquanto este age para alcançar a ação comunicativa, o ator social, concretiza ações



sociais transformadoras. Portanto, valorizar o papel do agente social na ação comunicativa é imprescindível para tornar-se um ator social.

A linguagem passa a ser considerada ato de fala. E todo ato de fala requer falante e ouvinte, numa situação de troca lingüística, a respeito de algo no mundo, num dado contexto, em que geralmente se posicionam com relação à oferta da proposição. Assim, uma afirmação, um pedido, uma promessa, uma ordem, etc., demandam que o ouvinte não só a compreenda, mas também se posicione, aceite, rejeite, critique, mostre que não a compreendeu, peça explicações, enfim, participe. Segundo Araújo (2003), não há entendimento se não houver pessoas dispostas e educadas para entrar em acordo visando ao consenso passível de crítica. Para isso, os pressupostos de validade criticáveis permitem que os participantes da comunicação se entendam entre si, sobre algo no mundo.

Faz-se necessário, portanto, o uso da fala; sendo a fala uma ação, a intersubjetividade, propicia o entendimento. Como falantes e ouvintes, docentes e alunos, são capazes de compreender o que ocorre a sua volta, respeitando as normas sociais com críticas que visem à descoberta de novas alternativas para a educação.

Para o conhecimento teórico, as três pretensões de validade criticáveis são fundamentais, pois durante a discussão é possível falar, agir, ouvir de maneira a valorizar a experiência do outro e com fundamentação, exercitar a argumentação, a racionalidade comunicativa, na construção do conhecimento.

Na educação de Enfermagem, *a pretensão de verdade* se faz presente no que se ensina, e na fidedignidade das informações, na contextualização do assunto, conhecimento teórico fundamentado. A *pretensão de normatividade* refere-se ao respeito entre docentes e alunos, em relação aos valores de cada um e cumprimento das normas sociais de convívio. Finalmente, a *pretensão de veracidade* requer personalidades educadas, ou seja, a formação do enfermeiro comprometido e ético, disposto a transformar a sociedade por meio da capacidade de argumentação e não de ações estratégicas.

Segundo Goergen (2003, p.57), argumentos são os meios pelos quais se pode obter um entendimento intersubjetivo, uma ação comunicativa acerca da pretensão de validade, meio pelo qual uma opinião pode transformar-se em saber.

*Os alunos mostravam-se receptivos na busca do entendimento. Demonstraram interesse pelas informações docentes. Este não dava a resposta, mas induzia à reflexão (O9).*

Araújo (2003, p.103) refere que “a comunicação argumentativa requer sujeitos responsáveis, autônomos, que procuram entender-se entre si acerca de um fato, de um projeto, de uma intenção”. Embora pareça difícil colocar em prática essa premissa, é nesse sentido que os educadores devem esforçar-se, modificando a atual situação de conformismo nos atos de fala.

*Os alunos não questionam, não argumentam e se comportam passivamente. O agir comunicativo não se fez presente (O5).*

Transpondo para a educação, estão aí os requisitos para a aprendizagem, como sugere Araújo (2003,103): “a problematização, a capacidade de questionar, de examinar as razões e através de razões, chegar ao entendimento, à compreensão da situação ou do tema em foco”.

*O docente sugere leituras e reforça a importância do assunto para a emancipação discente na construção do conhecimento (O16).*

*A intersubjetividade não se fez presente. Não houve argumentação entre docente e aluno. Estes aceitavam o que era dito pelo docente de forma pacífica, silenciosa, sem se expressarem espontaneamente e não eram estimulados pelo docente para isso (O4).*

*Apesar do empenho e esforço do docente para proporcionar a intersubjetividade não alcançou o agir comunicativo, pois os alunos resistiam em participar (O14).*

*Não foi alcançado o agir comunicativo. A apresentação ficou restrita entre o docente e o grupo que apresentava o trabalho (O15).*

A educação é uma ação social, não podendo ser concebida como ação individual estratégica, mas intersubjetiva voltada ao entendimento. Deve-se estar atento para que a linguagem não deixe de cumprir seu papel de meio de entendimento para transformar-se em meio de influência, introjetados nos educandos (GOERGEN,

2003). Isso pode ser observado na O12:

*Na busca pelo entendimento a maioria dos alunos se comportou passivamente com raros questionamentos e sem argumentação (O12).*

Segundo Goergen (2003, p. 70),

Através do mecanismo imperceptível da linguagem, reproduzem-se no educando as formas de pensar e de agir próprias à racionalidade instrumental já partilhada pelos adultos responsáveis pela sua educação. O docente, portanto, para que não se transforme inadvertidamente num agente de racionalidade instrumental, precisa conscientizar-se dos sentidos inerentes à linguagem que utiliza nas suas relações pedagógicas.

Também Cavalcante (2001, p. 249) diz que

...tanto os atos de fala constativo (pretensão de verdade) como os regulativos ou ações reguladas por normas (pretensão de correção) e os expressivos ou auto-apresentações expressivas (pretensão de veracidade/sinceridade) e os proferimentos valorativos, sobre o pano de fundo de um mundo da vida, tem como função obter, manter e renovar um consenso na prática comunicativa cotidiana, alicerçado sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis ou juízos de valores.

*O docente demonstrava dominar o assunto, o que o levava a ocupar todo o tempo de aula com sua fala rápida e empolgante, mas não permitia a participação dos alunos nessa exposição (O6).*

Na educação, a argumentação une-se à intersubjetividade e, nessa união, docente e aluno não impõem conteúdos considerados mais importantes, mas há troca de opiniões e experiências sobre determinado assunto, o que possibilitará repensar e reconstruir paradigmas.

Segundo Cavalcante (2001, p. 242):

...o uso pragmático universal da linguagem, por meio das pretensões universais de validade, possibilita aos sujeitos, através dos atos de fala (constativo, regulativo e expressivo) levantar pretensões de validade (inteligibilidade, verdade, correção, veracidade ou sinceridade) na referência a três mundos (objetivo, social e subjetivo) podendo ser justificadas e criticadas por meio de razões.

*Mesmo sendo uma turma grande, com mais de trinta alunos, foi possível observar que todos se esforçavam para buscar o entendimento em torno de*

*pontos polêmicos. Foi uma aula contagiante na qual foi possível observar na prática a ação comunicativa (O9).*

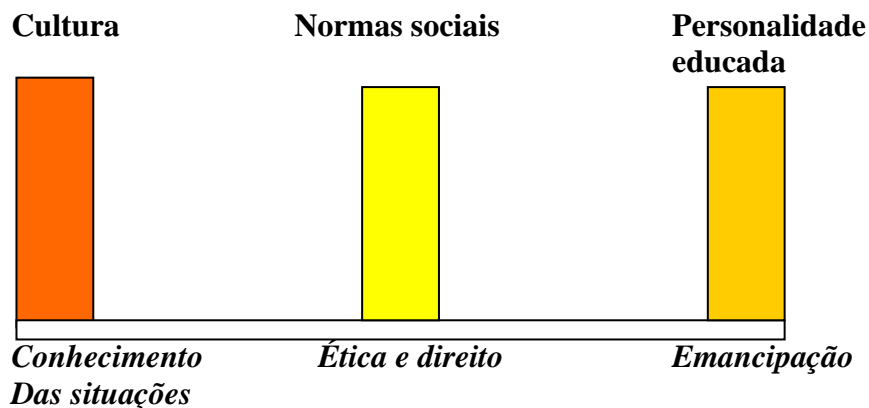
Acredito que essas atitudes podem aproximar o aluno da sua responsabilidade como futuro profissional, oportunizando aos que têm dificuldade de expressão em sala de aula um espaço para troca de experiências e motivação para participar. Um passo para isso é considerar que a troca de experiência entre os agentes possibilita uma interação capaz de conduzir ao conhecimento.

*Um aluno trouxe uma vivência e a relacionou com o assunto em questão. Isso despertou o interesse do restante da turma, que dava sinais claros de desejo de se manifestar, relatar sua experiência ou opinar sobre o que o colega havia dito. Infelizmente, o docente não oportunizou esse momento, não houve incentivo para que outros alunos também se expressassem e então o silêncio voltou e a aula seguiu com raras alterações (O12).*

Isso demonstra que o interesse pela aula e pelo assunto pode ser desencadeado a partir da atitude docente de transformar o espaço da aula em um espaço de convivência, de conhecer o outro, suas expectativas, idéias e experiências. Talvez possa estar nessa forma de condução da aula, a oportunidade para construir um conhecimento pautado na realidade vivida pelos atores que compõem este cenário.

A escola pode construir relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros. Relacionamentos que envolvem a pessoa humana em toda a sua potencialidade, em sua riqueza de experiências, que propiciem o enriquecimento mútuo e o crescimento dentro de suas paredes, entre professores e alunos ou entre os colegas (MORAIS, 1994, p. 80).

Poucos foram os momentos em que docentes e alunos trouxeram fatos do cotidiano para relacionar com o assunto tratado. Segundo Araújo (2003), o mundo da vida se apóia em colunas compostas por:



Sendo assim, as estruturas do mundo da vida, cultura, sociedade e personalidade, participam da ação comunicativa, buscam o entendimento no mundo objetivo, social e subjetivo, próprio a cada ator, nesse caso, docente e aluno. Ao se negar a um dos agentes participantes do ato de fala a manifestação, a troca de experiência, se está, na verdade, impedindo o desenvolvimento desse agente até a emancipação. O impedimento de manifestação dos alunos em sala de aula, por vários motivos discutidos ao longo desse estudo, pode prejudicar a função interativa, por não ocorrerem as ações de pretensão de validade, ou seja, a verdade na representação dos fatos, a sinceridade (veracidade) na intenção do docente ou aluno e a adequação (normatividade), na relação interpessoal. Ou seja, não há compartilhamento com o outro.

## 5.2 Da busca do entendimento à construção do conhecimento

Demonstro a seguir, que as regras de convivência como o pronunciamento, a opinião do outro, foi respeitada pela maioria dos alunos e docentes, mas, ao mesmo tempo, era perceptível em alguns casos, a insegurança, medo e timidez de vários alunos, quando convidados a se manifestar. Na busca do entendimento, os atos de fala servem para transmitir e desenvolver o conhecimento cultural e, em relação à socialização, servem para formar e manter as identidades pessoais (Habermas, 1989).

### 5.2.1 A normatividade frente ao cenário educacional

Lembro que no entendimento, na busca pelo consenso, há o risco do dissenso, pois o fim não é estabelecer verdades de forma definitiva, uma vez que o consenso está baseado em argumentações que podem ser criticáveis. Na busca do entendimento, os atos de fala servem para transmitir e desenvolver o conhecimento cultural e, em relação à socialização, servem para formar e manter as identidades pessoais (Habermas, 1989).

Em relação à normatividade, segundo Habermas (1989), as normas dependem de que as relações interpessoais, ordenadas de maneira legítima, não cessem de ser reproduzidas. As pretensões de validade normativas mediam a linguagem e o mundo social.

A busca pelo entendimento durante as aulas também pode ser observada nos docentes que lidavam tranqüilamente com o tempo disponível. Essa tranqüilidade era transferida aos alunos que pareciam imersos no assunto, aprofundando-o por meio de questões e reflexões que geravam novos questionamentos e opiniões. Aproximando a teoria da prática, o docente fazia com que os alunos participassem da aula ao questionar: – *Quem aqui já esteve em uma unidade de emergência?*

*Muitas vezes o docente saía do conteúdo determinado, retornava a antigos conteúdos e avançava no conhecimento dos alunos, despertando neles a curiosidade por assuntos futuros (O13).*

A normatividade possibilita o questionamento e argumentação rumo ao entendimento.

Argumentar torna-se “arte” porque implica a construção jeitosa de discurso que, consciente de seus limites, busca convencer pela argumentação aberta, submetendo a teoria ao questionamento alheio sem artimanhas. Não produz certezas para todos, mas para seus adeptos. Não haveria como inventar argumentação unânime, a menos que os interlocutores desistissem de argumentar, engolindo simplesmente o que se afirma. (...). Toda argumentação é, em si mesma, convite à contra-argumentação (DEMO, 2001, p. 40).

Em outra observação, apesar da presença da normatividade, o docente realizava poucos questionamentos.

*O docente não considerava o conhecimento anterior do aluno, nem buscava a compreensão destes sobre o tema. Nesses casos, o docente procura repassar rapidamente o conteúdo. Parecia não se importar se estava alcançando a compreensão dos alunos. O ponto de partida para falar sobre o assunto era determinado a partir do seu conhecimento como docente e não a partir do conhecimento dos alunos (O7).*

Ao ser questionado sobre um assunto diretamente relacionado ao tema do dia, o docente responde:

*Esse assunto já foi abordado antes, vamos continuar? (O6)*

Em outra ocasião:

*Era nítido o medo e o nervosismo demonstrado pelos alunos em ter que falar em voz alta. Mostravam-se inseguros em relação ao assunto e com medo de serem chamados pelo docente para responder (O17).*

É preciso pensar que considerar e explorar as expectativas discentes em relação ao assunto, e conhecer suas experiências de vida e idéias sobre a realidade, pode ser uma maneira eficaz de inovar no ensino da Enfermagem, ao mesmo tempo que incentiva a participação do aluno para o exercício da argumentação, interagindo com ele para assim, buscarem a construção do conhecimento. Segundo Assman (1998), a educação precisa ser reencantada na ação educativa e produção de experiências. Foi o caso da O9:

*O docente mostrou-se receptivo, foi onde os alunos mostraram-se mais participativos, curiosos e criativos, embora de maneira tímida, inclusive se posicionando e questionando espontaneamente sobre o assunto (O9).*

Chegar ao entendimento requer respeitar a normatividade ao invés do “jogo de poder”, presente em muitas ocasiões, utilizado para manter um cenário e seus agentes “disciplinados”.

A intersubjetividade produz consenso baseado em razões de argumentação,

calçado em pressupostos de validade criticáveis: um mundo objetivo das situações, que a linguagem atinge pelas proposições com pretensão de verdade (atos de fala constativos); um mundo subjetivo entre falantes e ouvintes com pretensão de veracidade (atos de fala dramáticos ou expressivos); um mundo social, cujas normas devem ser consideradas para regular as interações. A normatividade requer um processo de aprendizagem das situações do mundo e obediência à regras básicas de respeito uns para com os outros (atos de fala normativos) (Habermas, 1989). Ou seja, “as normas dependem de que as relações pessoais ordenadas de maneira legítima não cessem de ser reproduzidas”. (Habermas, 1989, p.82).

Ao mesmo tempo em que Em sala de aula, a intersubjetividade docente e discente ainda não é uma realidade. O silêncio parece ser a resposta dos alunos para as normas de convivência.

*Apesar do empenho do docente, para que os alunos se manifestassem, estes restringiam-se a apresentação dos trabalhos ou permaneciam totalmente em silêncio (O12).*

Com esse comportamento, torna-se difícil pensar em argumentação. Segundo Habermas (2002), a argumentação está relacionada ao aprender. Sendo assim, entendo que aprender necessita questionar, refletir, aceitar ou não o assunto em questão, para chegar ao entendimento. Infelizmente, não foi o que ocorreu na (O4).

*O docente parecia não preocupar-se se o questionamento era feito ou não. (O4).*

Embora alguns agissem de forma diferente, estimulando questionamentos, a maneira como isso foi feito variou bastante. Enquanto alguns faziam questionamentos ao longo do período de aula, outros, apenas no início ou no fim da mesma. Em O8 o docente incentivava os questionamentos, ao solicitar:

*Gostaria de saber: quem poderia me dar um exemplo sobre isso? (O8)*



Alguns docentes aprofundavam o assunto; outros, ao serem questionados, pediam, em tom autoritário, que os alunos pesquisassem as respostas.

Houve observações marcadas pelo completo silêncio, olhar distante e nenhuma participação discente.

*Os alunos em sala permaneciam calados. Alguns pareciam ter vontade de questionar e relatar fatos, mas não demonstravam coragem para isso. Alguns alunos pareciam interessados em participar ativamente, mas a dificuldade em se expressarem diante da turma e exporem suas idéias parecia prejudicar a discussão. A partir da experiência relatada pelos alunos, o docente aprofundava o assunto (O15).*

Apesar do silêncio que imperava nas salas, a normatividade não estava presente. Era possível observar os alunos desenvolvendo atividades não relacionadas ao assunto em questão, como: lanchar, ler revistas, ver fotos ou simplesmente cochilar.

*Era grande o número de alunos brincando em sala, jogando bolinhas de papel, vendo fotos, lendo revistas, falando ao celular, além de conversas paralelas em voz alta. Foi necessário o docente intervir, pedindo por silêncio para que pudesse continuar a aula (O18).*

*O olhar fixo no docente percebido em muitos alunos, não parecia demonstrar atenção, uma vez que vinha acompanhado de conversas paralelas e realização de atividades não ligados à aula, como a leitura de revistas ou mesmo um cochilo durante a exibição do filme que embasaria o desenvolvimento do assunto. O telefone celular era comum entre os alunos no cenário de sala de aula. Era perceptível sua influência na construção do conhecimento, quebrando o respeito às regras de convivência, além de prejudicar a concentração dos alunos. Em uma das ocasiões, o celular de um aluno tocou e este saiu da sala várias vezes para atendê-lo, sem que o docente nada dissesse. Não pediu autorização para o docente para deixar o fone ligado. Isso dispersou a atenção da turma (O1).*

Um exemplo dos atos normativos não respeitados na relação docente-aluno, foram alguns atrasos, que variavam de 45 minutos a uma hora.

*Uma aluna adentrou a sala uma hora e meia atrasada, sem pedir licença ao docente, desviando a atenção dos colegas (O8).*

Apesar do comportamento discente, o professor refere-se aos alunos cansados demonstrando a preocupação com o conteúdo a ser “vencido”.

*Sei que muitos de vocês trabalham durante a noite e se sentem cansados, mas preciso que prestem atenção (O1).*

Estes comportamentos permearam um grande número de observações. Em turmas menores, as regras de convivência foram mais respeitadas, embora nem sempre os alunos demonstrassem interesse pelo assunto. No sentido de estimular a participação dos alunos e trazê-los para discussão, o docente falava em tom de desagrado:

*... se ficarmos assim tão quietos, continuaremos do jeito que estamos”, referindo-se ao silêncio em sala de aula (O8).*

Mas nem sempre o silêncio representa a falta de interesse do aluno. Há que se considerar que as turmas apresentaram peculiaridades, e a normatividade esteve permeada por elas. Ou seja, há aqueles que demonstram respeito às regras de convivência por meio do silêncio, e aqueles que se sentem intimidados em dar sua opinião perante os colegas e o docente, pela educação autoritária que receberam, na qual o silêncio é tido como sinônimo de “atenção” para “aprender” e “repetir” o que diz o docente.

Em algumas ocasiões, o tom autoritário utilizado pelos docentes e a preocupação com o tempo disponível para abordar o assunto não permitiam que o aluno interrompesse a exposição docente para se manifestar. Nos momentos em que os docentes optavam por dividir a turma para trabalhos em grupo, foi interessante observar como o tom autoritário utilizado por alguns desaparecia, deixando claro que era empregado para manter o “controle sobre o comportamento da turma”. Era como se fosse um jogo, no qual aquele que detivesse a palavra por mais tempo sairia vencedor.

A fim de esclarecer sobre o significado de autoridade, Moraes (1994) contribui

ao referir que autoridade tem a ver com liderança, entendendo líder como aquele que se propõem para tal e é aceito. Segundo ele, o líder não menospreza os educandos, mas dá a eles um sentido seguro de conquistas. Para o autor, o professor não pode usar do poder para coagir, para adestrar, para desrespeitar o terreno interior do aluno.

Ainda prevalece a representação docente como a pessoa que ensina, que sabe, que domina o conhecimento, e o transmite a quem julgar ter direito. Conforme Maffesoli (1998, p. 118), “O saber, direta ou indiretamente, torna-se poder”. O docente faz uso desse poder, adquirido ao longo do tempo pela representação de detentor do saber.

Portanto, a normatividade deve estar acompanhada da verdade nas ações de fala. Porém, segundo Marcellino (1994, p. 69):

...uma regra fundamental no “jogo da verdade”, no contato face a face com os alunos, é que os discursos serão confrontados com a ação. Ou, pelo menos, o educador deverá buscar os meios para tornar a ação coerente com o seu discurso, pois em qualquer grau de ensino, os alunos têm sensibilidade suficiente para detectar os engodos, no descompasso entre fala democrática e ações autoritárias, a pregação do engajamento e a omissão de fato.

Para Moraes (1994, p.62), este é o “jogo do poder” do dia-a-dia, na sala de aula. Ao jogar o seu próprio jogo o professor está exercitando o “jogo do poder”.

Trata-se de um exercício de pensamento constante para descobrir as relações sociais reais que estão por detrás dos fatos, dos textos, do livro didático, dos discursos, das formas de exercício de poder (LIBÂNEO, 1994).

Nessa perspectiva, a indisciplina pode ser considerada um jogo praticado pelos alunos em reação ao jogo proposto pelo professor. Esses alunos de modo claro recusam-se a jogar, a “fazer o jogo” do professor, e nada mais fazem do que quebrar sua harmonia. Há ainda, os que continuam no “faz-de-conta”, ainda que não concordando com as regras, adotando comportamentos mais brandos e conformistas. Alterando o código proposto, àqueles subvertem a ordem e, muitas vezes, propõem um

novo jogo, de forma “clandestina”, ao qual aderem outros companheiros de classe (Morais, 1994).

Segundo Marcellino (1994), alguns docentes receiam manter um relacionamento menos formal com os alunos, por pensarem que seriedade é sinônimo de “impor respeito”. No entanto, depoimentos informais mostram que os alunos prezam mais aqueles docentes que possuem uma forma de educar participativa.

Trata-se, antes, de “construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem” (BECKER, 2001).

Esse ambiente porém, é permeado por atitudes docentes e discentes que podem interferir na aprendizagem. Enquanto o aluno busca “algo” nas conversas paralelas e quase não se manifesta em voz alta, o docente solicita o silêncio, ficando para muitos a compreensão desse como sinônimo de aprendizagem e, conversas paralelas como significado de insubordinação. Talvez a melhor solução para essa dualidade, fosse a atitude de professores e alunos de tirar proveito dessa situação, onde o silêncio e a palavra fariam parte do cenário ideal para a troca de vivências, estímulo ao pensamento e respeito às convicções do outro, com ampla visão ética e social.

Em O15, outro aspecto importante que se fez presente:

*Vários bilhetes passados durante as aulas, além das conversas paralelas, dispersavam a atenção dos alunos, que se mostravam agitados, misturando as conversas com o silêncio, e o incentivo do docente para que relatassem suas experiências (O15).*

O excesso de conversas paralelas em O8 levou o docente a solicitar: – *Por favor, vamos evitar as conversas paralelas!*

Conversas paralelas e a realização de outras atividades durante as aulas evidenciaram que alguns alunos pareciam pouco interessados no assunto.

*Na metade da aula o docente precisou intervir para cessar as conversas paralelas, fora do assunto de aula, o que dispersava a atenção da maioria: Peço a colaboração de vocês, para que façam silêncio e guardem tudo que não for da disciplina. Caso contrário vocês não darão conta do conteúdo (O6).*

Portanto, enquanto o docente ensina, são várias as formas de comportamento discente. Um ponto ficou evidente: a ansiedade demonstrada por muitos alunos pelo término da apresentação, traduzida no balançar de pernas e pés, além das conversas paralelas e bilhetes. Era o sinal de que estava na hora de encerrar a aula, ou modificar a forma de relação comunicativa.

### 5.2.2 A ação estratégica no trajeto da formação

É preciso lembrar que a construção do conhecimento ocorre por meio da troca de experiências entre os agentes sociais, pelo diálogo na busca do entendimento. A ação estratégica se fez presente em algumas situações. O mundo da vida dos alunos não era considerado, a meta era obter o sucesso na ação, sendo a verdade dos atos de fala, nestes casos, usada apenas para informar sobre o estado de coisas.

Quando o docente dita as normas e providencia as respostas que julga serem corretas, o aluno disciplinado e condicionado, carrega pela vida acadêmica e profissional a necessidade de continuar transmitindo e executando idéias e atitudes. Muitas delas, infelizmente, sobre as quais não refletiu e as quais não será capaz de modificar, de recriar, inovar, enquanto for coadjuvante de sua formação, submisso ao processo de *reprodução* do conhecimento. Nessa reprodução, a criatividade fica impedida de evoluir, o que significa uma forma de apropriação. Para De Masi (2000), apropriar-se das idéias do outro é uma forma de exploração, a qual, diferente da exploração física, significa apropriar-se da criatividade dos outros ou impedir que esta se desenvolva.

Esse é um dos aspectos negativos da disciplina enquanto meio para condicionar. Anteriormente, mencionou-se Geovanini (1995), que resgata a história da Enfermagem e a “disciplina” que marcou a relação entre docentes e estudantes. Segundo ela, uma relação de dominação e subordinação impediu os alunos de realizarem questionamentos bem sucedidos.

Esse aspecto foi observado em O4; apesar das perguntas serem realizadas por poucos alunos, foi interessante observar como é possível haver troca entre ensinar e aprender, sem caráter autoritário.

*A partir do momento em que o aluno mostrou-se interessado em saber mais sobre o assunto, o docente mostrou-se receptivo às questões e esclarecimentos (O4).*

Becker (2001, p. 18) chama a atenção para a reprodução do autoritarismo, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade: “O aluno egresso dessa escola (...), pois aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se e a fazer um mundo de coisas sem sentido, sem reclamar.”

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode-se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade (GÓMEZ, 2000, p. 26).

Para Becker (2001, p. 87), a fala desempenha um papel de primeira grandeza na organização da ações. “Supera-se assim aquela sala de aula onde, em nome da aprendizagem ou do desenvolvimento do conhecimento, reprime-se a fala”. Conforme referido anteriormente, isso requer mudança da atitude do docente. Ao reconstruir suas relações pedagógicas o docente oportuniza ao aluno reconstruir o saber.

Nos casos em que o discurso mostrou-se autoritário, como em O6, O7 e O17, quando o docente não respondia às questões dos alunos, os alunos davam sinais de frustração e desestímulo.

*Foi possível perceber o tom autoritário na fala do docente ao dizer “esse assunto já foi dado”, não respondendo às questões feitas (O6).*

Ao lembrar das vezes em que, durante o exercício de minha profissão, li sobre o

mesmo tema e conversei com outros profissionais antes de tomar alguma decisão, por que então o aluno não pode questionar o professor quando está na sala de aula cumprindo seu papel de aprendiz? O que impede que o docente retorne ao assunto e o aborde, talvez, a partir do questionamento do aluno e não sob a sua visão de assunto já abordado?

As observações revelaram que, ao ouvir do docente que aquele assunto já havia sido abordado, imediatamente pairava sobre a maioria dos alunos um silêncio cercado de medo e receio de manifestar-se novamente e ter, em vez de novamente um não com resposta, uma advertência.

O docente pareceu utilizar uma fala autoritária, como forma de chamar a atenção de alguns alunos que conversavam paralelamente, sobre assuntos que não pertenciam ao conteúdo: – *Vou adorar, quando usar isso na prova de segunda-feira, saber que tem gente que não está interessada* (O1.)

Nos chama a atenção a forma encontrada pelo docente para resgatar a atenção da turma.

*Em alguns momentos as conversas paralelas dificultavam a continuidade da aula o que leva o docente a se pronunciar: Vamos fazer silêncio! Isso cairá na prova* (O8.)

O professor somente conseguiu a atenção da turma para sua fala novamente após agir estrategicamente, lembrando-os de que o assunto seria cobrado em prova. Nesse caso, a avaliação pode ser automaticamente entendida como o poder que o docente julga possuir em relação à aprovação ou reprovação.

Isso mostra o quão complexo são as relações comunicativas em sala de aula. Essa forma de agir, criticada por alguns e exercida por muitos, é um entrave nas relações pedagógicas. O uso de formas rígidas na atuação como docente pode impedir a expressão do indivíduo. “Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade, isto e aquilo” (MORAIS, 1994, p. 28).

Muito do avanço nesse sentido precisa acontecer no cenário da sala de aula, onde, segundo Moraes (1994, p. 61):

Dentro da sala de aula, o que se verifica, na maioria da vezes, é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Além disso, pode-se perceber a não explicitação dessas regras, e a exigência do seu cumprimento é feita com base em ameaças de punições. Isso pode provocar reações conformistas ou de resistência, ou seja, a aceitação como forma de adestramento ou a indisciplina, variando desde a fuga através, por exemplo, de conversas paralelas, à depredação das escolas.

Metade das observações realizadas mostraram que a ação estratégica se fez presente nas aulas, de muitas formas.

O docente corrigia o aluno: *Não está correto*, e isso parecia intimidar outra participação daquele (O1).

*O docente interrompia a fala do aluno, para corrigi-lo sem deixar que complementasse sua idéia* (O3).

Em O8, o docente conseguia silêncio em sala ao avisar os alunos: *“O conteúdo será cobrado em prova”*.

Em uma das situações o aluno questiona ao docente:

– *Professor, este trabalho valerá ponto? O docente em tom irônico, responde: Tudo que nós pedimos conta ponto* (O17).

Nos casos em que o discurso, assumia características autoritárias, parecia haver um “jogo” reafirmando a forma do docente conduzir a aula, de acordo com o que havia programado, como detentor do saber. Os assuntos eram tratados como verdades únicas, sem espaço para discussão ou questionamentos.

Mas, o que significa “jogar” nesse contexto? Segundo Alves (2000, p. 62):

Jogar significa colocar algo em jogo, e assim, colocar-se em jogo. E muitas vezes o que se observa na sala de aula, até mesmo por insegurança, é que o professor não procede desta maneira. Dessa forma, assume uma atitude autoritária ou camufla a situação, pincelando-a com cores “democráticas”. Em termos de jogo, as duas alternativas significam que ele pratica um jogo só seu, em que as regras são estabelecidas somente por ele e impostas aos alunos de maneira direta ou camuflada.



Algumas observações exemplificam bem essas atitudes descritas por Alves (2000):

*Os alunos pareciam nervosos durante todo o tempo de aula, pela entonação de voz do docente e a maneira como lançava os questionamentos, parecia estar cobrando uma resposta isenta de erros, como se somente pudesse se manifestar quem não os cometesse (O7).*

*Não preciso nem dizer que vocês já deveriam saber isso! (O7)*

*Os alunos parecem nervosos quando chamados pelo docente para expressarem suas opiniões (O17).*

Nas situações em que a ação estratégica **não** se fez presente, os docentes mostraram-se abertos ao diálogo, a ouvir a opinião dos alunos, incentivando sua participação nas discussões como ocorreu em: O: 4,5,7,9,10,11,12,15,18.

O docente receptivo conseguiu a participação dos alunos aprofundando o assunto a partir das suas expectativas. De acordo com Becker (2001, p. 27) “A tendência nessa sala de aula é a de superar, por um lado a disciplina policialesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo.”

A fim de que pudesse compreender essa tendência, foi preciso rever, embora de maneira breve, a classificação das manifestações pedagógicas, classificadas em dois grupos: de cunho liberal – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1994).

Começo pela Pedagogia Tradicional. Para Libâneo (1994), esta é, sem dúvida, a mais conhecida, na qual o professor é o centro do ensino, responsável pela exposição da matéria. Aqui o principal meio de apresentação é a apresentação oral, embora possa vir acompanhado de objetos e exemplos. Acredita-se que a repetição faça com que os alunos “gravem” determinado conteúdo para depois reproduzi-lo, seja no questionamento do professor ou nas avaliações. Para isso é preciso que o aluno ouça com atenção para que memorize o conteúdo. O aluno recebe a matéria para decorá-la. A tendência do docente é colocar o aluno em um modelo que “nada tem a ver com a

vida presente e futura”. A seqüência da matéria possibilita ao docente comunicá-la ao aluno e não fazer com que este a aprenda. Na Pedagogia Tradicional, é presente a idéia de trabalhar com o “concreto”, ou seja, ilustrações, gravuras, objetos, a fim de gravá-los na mente sem, porém, repensar esse concreto e refazê-lo à própria maneira. O ensino tradicional é a idéia de que ensinar é dar aula, com ênfase na memória, valorizando a reprodução do que diz o docente (CASTANHO, 2000).

Ainda conforme Libâneo (1994, p. 65), “É esta a didática que ainda prevalece na maioria das escolas.” Para ele, a transmissão de conhecimentos, exercícios repetitivos, disciplina e castigos ainda são usados para ensinar. Enfim, o que a Pedagogia Tradicional pretendia de bom, que era a formação do raciocínio e o treino da mente, ficou reduzido a significados inúteis para a realidade e sua compreensão crítica, tornando-se uma prática de memorização (LIBÂNEO, 1994).

Nas observações, alguns docentes reforçavam a idéia de decorar a técnica praticada, para “executá-la” corretamente.

*O docente pede como tarefa que executem em casa todos os passos da técnica treinada em sala (O2).*

A Pedagogia Renovada inclui a corrente progressista (teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (inspirada em Carl Rogers), a ativista espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. Segundo Libâneo (1994), a didática brasileira pauta-se principalmente na corrente progressista, em boa parte no movimento da Escola Nova. Essa didática é também conhecida por Didática Ativa, que tem o aluno como sujeito da aprendizagem. Pressupõe que, a partir das próprias necessidades e tendo estimulados seus interesses, o aluno busque, por si, conhecimentos e experiências.

Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ação de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro de atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. (...) Em síntese, a Didática Ativa dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos. Por isso os adeptos da

Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender. Ou seja, a Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do aluno, através da pesquisa, da investigação (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Segundo o mesmo autor, é raro encontrar docentes que apliquem totalmente a pedagogia ativa. Seja por falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento dos programas e outras razões, os docentes acabam utilizando técnicas e procedimentos como trabalho de grupo, estudo dirigido, discussões, sem levar o aluno a pensar e desenvolver sua capacidade de reflexão.

*O docente pede aos alunos que se dividam em três grupos. Solicita um líder para cada grupo e avisa que terão dez minutos para discutir o assunto. Porém, a discussão acaba ficando apenas entre os grupos, não sendo as informações compartilhadas com os demais (O16).*

A Pedagogia Libertadora, considerada de cunho progressista, é denominada como uma teoria crítica da educação. O ensino é centrado na realidade social, em que ocorrem discussões sobre temas políticos e sociais. “Docentes e alunos analisam problemas do meio socioeconômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades” (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

*O docente pede aos alunos que, a partir dos seus conhecimento elaborem o conceito de dois termos, trazendo na próxima aula para discussão com o grupo (O9).*

Ocorre uma participação ativa de docentes e discentes nas discussões e ações práticas sobre a realidade, por meio de relatos de experiência, pesquisa participante, trabalho de grupo, etc. O professor é um coordenador das atividades organizadas pela ação conjunta dele com os alunos (LIBÂNEO, 1994).

Tendo como objetivo o processo de ensinar com finalidades sociopolíticas e pedagógicas, a Pedagogia Crítico-Social promove a auto-atividade dos alunos e a aprendizagem. Tem como postulado propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, o que se dá mediante a transmissão de conteúdos e sua assimilação, articulando as qualidades dos alunos para que busquem, de forma independente e criativa, as noções enfocadas.

É essa pedagogia que acredito ser necessária para que se alcance o agir comunicativo na construção do conhecimento.

A Pedagogia Crítico-Social toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-os a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Complementando a idéia, Becker (2001, p.42) esclarece ainda a tomada de consciência como apropriação dos mecanismos da própria ação, a qual representa uma possibilidade de avanço do sujeito no aprender, construir e transformar o mundo, a partir do momento que aprende a sua prática, a sua ação e a si mesmo como sujeito.

Se ainda está presente em nossos cursos de graduação um modelo tradicional de transmissão do conhecimento, fragmentado e compartimentalizado, e muitas vezes absolutizado, com ênfase no racionalismo técnico, centrado na fala do professor, com modelos de ensino e de avaliação que privilegiam a memorização e a reprodução de conhecimentos, com os alunos tendendo a uma atitude passiva de absorção, acríticos, temos colaborado muito mais para uma formação alienada do que transformadora dos futuros profissionais da saúde que, reproduzindo essa mesma prática, nas ações de saúde, nas relações que estabelecem com os clientes e pacientes, possivelmente, não considerarão a multidimensionalidade desse processo, o que dificultará uma abordagem holística, abrangente da saúde, do homem e da sociedade (BAGNATO, 1999, p.14).

Muitos docentes perpetuam um ensino autoritário. Neste estudo a ação estratégica, foi observada em relações docente–aluno em sala de aula, delimitando o espaço de atuação de cada um, criando uma “barreira” entre eles, o que dificulta o

alcance da ação comunicativa. Na sua maioria, os alunos resistem em compartilhar experiências em sala de aula, quando solicitado pelo docente, ao mesmo tempo em que são pouco estimulados pelo docente, que utiliza de seu “poder” para mantê-los como expectadores no cenário educacional.

Portanto, o estudo mostrou que há docentes e alunos preocupados com o cenário de aprendizagem e que estes têm feito um esforço para que a sala de aula seja local de argumentação e construção do conhecimento e não de mera reprodução de informações.

## **VI AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SEU PAPEL NA AÇÃO COMUNICATIVA**

As tecnologias educacionais têm sido cada dia mais introduzidas no sistema de ensino, embora se saiba que essa não é uma realidade para a maioria da população. Analisando o emprego das tecnologias educacionais sob a ótica da teoria do agir comunicativo, as observações aqui descritas procuram retratar da maneira mais fidedigna as situações observadas.

Relembro que tomei como base o conceito de tecnologias educacionais de Sancho (2001), que as considera como forma de transmissão de um saber fazer que transforma os indivíduos e o mundo. Para a autora, a simples geração de materiais e equipamentos não pode ser chamada de tecnologia educacional. Isso significa que, da mesma forma que os materiais e equipamentos devem ser constantemente avaliados, as formas de ensino, consideradas também as TEs, devem ser adequadas à realidade. Sendo assim, não basta a utilização de equipamentos e o emprego de técnicas de ensino se não houver, entre docentes e alunos, habilidade para usá-los, e comprometimento com a função social que cada um dos atores tem a desempenhar. Essa é a principal contribuição das tecnologias educacionais mediadas pelo agir comunicativo: gerar no docente e no discente a capacidade de comunicar-se e de assumir posturas críticas em relação ao uso desses meios em sala de aula, buscando novas estratégias educacionais. Desta forma, as tecnologias educacionais deixam de ser apenas instrumentos para transmissão de informações. Por meio do agir comunicativo, podem propiciar a busca de novas descobertas, estimulando a curiosidade discente, despertando sua atenção para novas descobertas.

Se visualizadas em parceria às didáticas e aos métodos de ensino adotados para a construção do conhecimento, as tecnologias educacionais podem favorecer a relação intersubjetiva docente–aluno, como propõe o agir comunicativo. Esse, no uso das TEs, favorece uma relação de confiança entre docente e aluno, a fim de que os pressupostos

do agir comunicativo – verdade, veracidade e normatividade – sejam aplicados.

o uso da linguagem dirigida ao entendimento (...). Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através de processos de entendimento. O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 1990, p. 72)

A fim de facilitar a compreensão da análise a partir dos dados, as tecnologias educacionais foram classificadas como utilizáveis e aplicáveis, sendo possível, desta forma, uma divisão didática das mesmas.

1. **Tecnologia educacional utilizável** – equipamentos e materiais empregados no processo educacional de maneira integrada à TE aplicável.
2. **Tecnologia educacional aplicável** – aplicação de teorias e metodologias de ensino ao processo educacional, complementadas pela TE utilizável e permeadas pela ação comunicativa, visando à construção do conhecimento.

### Classificação das tecnologias educacionais

<b>Tecnologia educacional utilizável</b>		<b>Tecnologia educacional aplicável</b>	<b>Fq</b>
Retroprojektor – Transparência	12	Aula expositiva	13
Quadro de giz	03	Leitura de texto em sala de aula	12
<i>Datashow</i>	03	Apresentação em grupos	10
Modelos anatômicos	01	Discussão em grupo	09
Fotos	01	Atividades lúdicas	03
Filme	01	Estudo dirigido	01
		Colagem	01

Nos locais de observação, os docentes tinham à disposição, na maioria das vezes, projetor de *slides*, *datashow*, TV, quadro de giz e retroprojetor (alguns não em sala de aula, mas bastava agendar ou solicitar). No entanto, esse tópico do estudo não pretende apenas registrar as tecnologias mas, também, a forma como foram utilizadas.

Como mostra o quadro anterior, transparências e retroprojetor foram as TEs mais utilizadas em sala de aula pelos docentes e alunos. O entanto, pouco estimulavam a participação discente houve situações nas quais as transparências eram cópia fiel de páginas de livros, discutidas superficialmente com a turma.

## 6.1 Tecnologia educacional utilizável

Quanto a tecnologia educacional utilizável, a mais empregada pelos observados foi o retroprojetor, seguido do quadro de giz, *datashow*, entre outros.

### 6.1.1 Retroprojetor

Conforme Sancho (2001, p.131), o uso do retroprojetor proporciona a divulgação dos conhecimentos por fonte visual e auditiva. Para a autora, esse tipo de tecnologia exige a utilização de síntese, ou seja, a capacidade de transmitir uma mensagem com interação. Quando isso não ocorre, a apresentação pode “limitar-se a ser uma palestra ilustrada com imagens, amenizada com música de fundo”.

*As transparências utilizadas tinham fonte de tamanho adequado e poucas informações. Faltou, no entanto, um local apropriado para projetá-las, pois isso era feito na parede, o que prejudicava a visualização. A maior participação do grupo se deu quando o docente trouxe para discussão um aspecto polêmico do assunto, o que pareceu ter despertado o interesse do grupo em expor idéias. Parece, no entanto, que o fato de não ter sido feito intervalo prejudicou a concentração e desmotivou a participação dos alunos rapidamente. Faltando 1 hora e 15 minutos para o término da aula, os alunos davam sinais de cansaço, saindo da sala, bocejavam, debruçavam-se na carteira. O docente encerrou a aula 30 minutos antes do tempo previsto (O14).*



*O diálogo em sala ficou entre o docente e aqueles alunos que questionam. Não é dada atenção aos alunos mais quietos, nem estímulo para que participem das discussões. Nesse caso, de seis alunos, apenas dois questionavam. Nessa ocasião, os alunos utilizaram o retroprojetor como mero recurso para transmitir informações. Mais uma vez, o docente insistiu para que realizassem as leituras. Agora não mais para discussão, mas para complementar o assunto (O3).*

*As letras pequenas na transparência dificultavam a leitura dos alunos, principalmente dos que estavam localizados no final da sala (O1).*

Ao não interferir para orientar o uso das TEs pelos alunos, o docente estimula a reprodução da informação desvinculada da reflexão. Ao invés de serem discutidos e aprofundados, os conteúdos são repassados de forma rápida, sem a presença da relação intersubjetiva, impedindo o entendimento. O agir comunicativo mostra-se distante de ser uma realidade, afinal, a comunicação acaba ocorrendo entre poucos alunos, ficando o restante alheio ao que ocorre ao seu redor.

*Porém, como a sala era grande, e a transparência em preto e branco de difícil visualização, quem estava sentado atrás não acessou as informações, pois o tamanho da fonte utilizada era reduzido (O17).*

Um fator importante também percebido durante as aulas foi a manutenção dos equipamentos que algumas vezes, como na O10, falharam:

*Um problema na lâmpada do retroprojetor e a qualidade das transparências prejudicaram o desenvolvimento do assunto. O começo da aula demorou e era difícil ler o que estava escrito nas transparências (O10).*

Esse fato mostra que a manutenção do material utilizado é essencial, uma vez que, dependendo da metodologia adotada pelo docente, a tecnologia pode ser essencial para a interação professor e alunos. Cito como exemplo um filme a ser analisado e transparências com temas para discussão, entre outros.

Em relação à orientação dos alunos quanto à utilização das tecnologias, ocorreu

outra situação interessante durante a O11.

*Ao desligar todas as luzes da sala, como fez um grupo, mantendo o retroprojeto ligando o tempo todo, aumentou a dispersão da atenção do restante dos alunos em relação ao assunto apresentado. O docente usou o retroprojeto para retirar dúvidas e ampliar a compreensão dos alunos. Concedeu 30 minutos de intervalo após 2 horas e meia de aula, porque os alunos davam sinais de impaciência. Expressões de desânimo, sonolência, cansaço, conversas paralelas, alguns saíam da sala e outros não se ajeitavam na carteira. Após o intervalo, as apresentações prosseguiram no mesmo estilo, sem alterações. A turma continuou somente ouvindo passivamente. A aula terminou sem que dois grupos tivessem apresentado. O docente avisou que continuariam na próxima aula, com a discussão dos resultados apresentado. (O11).*

*Os alunos utilizaram o retroprojeto como mero recurso para transmitir as informações necessárias, sem no entanto levar à reflexão. Mais uma vez insistiu para que realizassem as leituras. Agora não mais para discussão, mas para complementar o assunto (O3).*

Para Sancho (2001), o retroprojeto deixa de ser aproveitado em muitas escolas do Brasil, embora seja um recurso que oferece ótimos resultados em países mais desenvolvidos. Apresenta como vantagens o fato de permitir que o professor permaneça de frente para os alunos, podendo ser utilizado em local iluminado e permitir o reaproveitamento das transparências. Suas limitações referem-se à elaboração das transparências, nas quais não se devem utilizar fontes reduzidas ou sinais indecifráveis.

#### 6.1.2 Quadro de giz

Em segundo lugar entre as tecnologias educacionais utilizáveis aparece o quadro de giz. De acordo com Sancho (2001), esse é o meio mais acessível, mais econômico, mais fácil de usar. Como inconveniente, aponta o fato de o docente permanecer de costas para os alunos enquanto faz anotações. No entanto, é funcional para demonstrar, por exemplo, duas linhas de estudo paralelas e para expor conhecimentos que devem ser divididos com os discentes.

*Utilizou o quadro de giz para explicar o que os alunos deveriam desenvolver na atividade das próximas aulas. O docente comenta: – Prefiro que vocês utilizem para as atividades livros, pois há coisas na Internet que não são científicas. O docente orientou para a utilização de sites fidedignos, contudo não sugeriu nenhum (O18).*

### 6.1.3 Computador – *Datashow*

Quanto ao uso do *datashow*, Godoy (2000) alerta para o fato de que a tecnologia não substitui o professor e não deve ser pensada como única estratégia a ser utilizada. No uso dessas tecnologias educacionais, a idéia central é responsabilizar o aluno por sua aprendizagem, enquanto o professor desempenha o papel de orientador do processo de aprendizagem e não apenas transmissor de informações. A palavra escrita ocupa um lugar de destaque na relação professor–aluno, um vez que se torna meio de comunicação entre eles. O docente orienta o aluno, especifica as etapas a serem cumpridas e os objetivos desejados, avaliando continuamente o desempenho do aluno.

Todavia, Godoy (2000) alerta para o fato de que o computador pode ser utilizado para além de um recurso audiovisual, pois auxilia docentes e alunos em seu aprendizado. Cita como exemplos o uso dessa ferramenta para resolução de simulações e casos que necessitem de trabalho individual ou em grupo, além de ser importante meio de comunicação entre docentes e discentes. Porém, o autor revela algumas limitações quanto ao uso dessa tecnologia, tais como a dificuldade para aquisição. Acrescento a isso, ainda, o perigo do uso do computador como uma tecnologia para repasse de informações desprovidas de reflexão, conforme demonstra a interpretação a seguir:

*Pode-se observar o esforço e boa vontade dos alunos ao optar pelo datashow a fim de obter um efeito visual bonito. No entanto, a precária orientação quanto ao uso do aparelho e condução dessas apresentações transformou as aulas em uma “corrida contra o relógio” e a TE em um aparato repleto de informações a serem transmitidas em um curto espaço de tempo. Isso acabava por desgastar a aula e todos nela envolvidos, pois o empenho dos alunos parecia se perder em meio a tantas informações, enquanto a atenção dos grupos seguintes parecia voltar-se para o seu próprio roteiro de apresentação (O3).*

Tanto no caso do *datashow* como do retroprojeto, a discreta interferência do docente na utilização dessa TE prejudicou o aprendizado, pois os conteúdos, ao invés de serem discutidos e aprofundados, eram repassados de forma rápida. A interação entre os ocupantes da sala de aula não ocorria, pois o clima de expectativa não

permitia. O agir comunicativo mostrou-se distante de ser uma realidade, afinal a comunicação acabava ocorrendo entre os alunos dos grupos, distantes da realidade de trabalho em que a capacidade de comunicação e o entendimento multidisciplinar seria imprescindível.

#### 6.1.4 Modelos anatômicos, fotos e filme

A utilização dos modelos anatômicos, fotos e filmes, possibilitou aprofundar o assunto tratado, assim como a ação comunicativa, de forma bem conduzida pelo docente, pois despertou o interesse e a discussão em sala.

Libâneo (1994) afirma que a utilização de modelos para a demonstração, filmes e fotos para ilustração, são meios de representar a realidade, enriquecer a matéria, desenvolvendo a concentração e observação. Bordenave e Pereira (2004, p. 247), complementam dizendo que o uso de “modelos imitativos da realidade, embora simplificados, são muito úteis para estudar as relações entre seus componentes”.

*Em uma situação como O15, um grupo fugiu do padrão de exposição oral que vinham seguindo os outros e inovou ao apresentar fotos do local utilizado para seu trabalho, trazendo relatos dos participantes. Demonstravam estar mais seguros em sua apresentação, pois dominavam o assunto. Isso conseguiu envolver a turma, provocando questionamentos e curiosidade. Terminada essa apresentação, porém, a aula voltou para o mesmo ritmo monótono (O15).*

*O docente mantinha um mesmo tom de voz e restringia-se a movimentar-se diante do quadro de giz. Quando utilizou a TV e o vídeo, exibiu um filme de curta duração (10 minutos), que prendeu a atenção dos alunos. Fomentou a discussão de aspectos polêmicos e importantes do filme, relacionando com a prática do dia-a-dia e conseguiu a mobilização de mais da metade da sala (O1).*

Sancho (2001, p. 140) complementa a idéia ao explicar que o uso de vídeo (filme) é flexível e versátil, permitindo utilizar aparelhos de televisão e exibir em sala iluminada. As dimensões reduzidas da tela são um inconveniente e a projeção em telas gigantes força a escurecer a sala.

Para Sancho (2001, p. 136),

*Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais*

modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojektor até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas.

Nas situações O11, O12 e O18, apesar de haver várias TEs disponíveis, como retroprojektor, transparências com bom visual, quadro de giz e *datashow*, a maneira como tais recursos foram utilizados distanciou o docente dos alunos e estes da realidade. As TEs foram utilizadas apenas como equipamentos para repassar a maior parte do conteúdo possível, em pouco tempo.

## 6.2 Tecnologia educacional aplicável

### 6.2.1 Aula expositiva

A aula expositiva ou exposição oral continua sendo uma das tecnologias educacionais aplicáveis mais apreciadas pelos docentes.

É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p.79).

Recebe, segundo Libâneo (1994), muitas críticas pelo fato de não considerar a participação dos alunos. Segundo o autor, esse tipo de tecnologia é válido desde que o professor consiga mobilizar internamente seus alunos para concentrarem-se e pensar. Sua função é explicar o conteúdo quando este é desconhecido ou quando as idéias dos

alunos são insuficientes ou imprecisas. O professor estimula sentimentos, instiga a curiosidade, relata um acontecimento, descreve com vivacidade uma situação real ou faz uma leitura de um texto.

Libâneo (1994, p. 162) alerta que

A exposição do professor pode conjugar-se com a exposição do aluno (...). A exposição de relatos ou conhecimentos adquiridos ou de experiências vividas é um exercício útil para desenvolver a relação entre o pensamento e a linguagem, a coordenação de idéias e a sistematização de conhecimentos.

*No início da aula, o docente avisou: – Tenho uma surpresa para vocês no final da aula. Estava se referindo ao uso de imagens em datashow mas, infelizmente, nesse momento muitos alunos já haviam deixado a sala (O8).*

Segundo Libâneo (1994), a aula dialogada ou conversação didática não consiste somente em resposta dos alunos às perguntas do professor. Esse tipo de aula tem um grande valor didático, pois desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões, contar experiências, discutir, discordar, escutar, interpretar, além de levá-los a adquirir novos conhecimentos.

Em O13, observou-se que a aula expositiva envolveu mais os alunos do que as apresentações de grupo. O docente mostrava-se acessível aos alunos, preocupava-se com o entendimento destes sobre o assunto. No final da aula, o docente utilizou modelos anatômicos para aproximar os alunos da realidade. A reação positiva de interesse no assunto foi impressionante. Ao manusearem os modelos, novas questões surgiam e o docente parecia não se incomodar ao explicar a mesma coisa 2 ou 3 vezes. A expressão dos alunos era de curiosidade e satisfação no processo de construção do conhecimento (O13).

Godoy (2000) colabora com o tema sobre aula expositiva, apresentando alguns propósitos para sua realização, tais como apresentação de novos assuntos, despertar a motivação, apresentar o programa de ensino, esclarecimento de conceitos e princípios, revisar uma seqüência de aprendizagem ou narrar experiências de cunho pessoal.

*A aula teve início às 7h30 e os alunos somente pararam de chegar às 9h15min, quando a sala de aula ficou com 40 alunos. As chegadas causaram várias interrupções no assunto, pois os alunos faziam muito barulho ao entrar o que chamava a atenção do restante do grupo. Utilizar*

*metodologias diferentes, como dinâmicas e formação de grupos, despertariam o interesse dos alunos? Nessa mesma ocasião (O1), o professor justifica: – Sei que esse tipo de aula não é o ideal, mas o grande número de alunos em sala não me permite outra forma de aula a não ser a expositiva. O docente mantinha um mesmo tom de voz e restringia-se a movimentar-se diante do quadro de giz. Quando utilizou TV e vídeo, exibiu um filme de curta duração (10 minutos), que prendeu a atenção dos alunos. Fomentou a discussão de aspectos polêmicos e importantes do filme, relacionando com a prática do dia-a-dia e conseguiu a mobilização de mais da metade da sala (O1).*

A apresentação de uma situação problema, na qual o professor os orienta para uma busca conjunta da solução, é imprescindível para a aula teórica. Para isso, as descobertas dos alunos precisam ser organizadas para serem discutidas, como o uso de imagens que retratem a realidade e estimule a discussão. A partir disso, levantam-se pontos-chave analisados por docente e alunos, sob a luz das teorias e pesquisas existentes sobre o assunto, com o objetivo de buscar soluções para os problemas relacionados (Bordenave e Pereira, 2004).

Como vantagens e limitações da aula expositiva, Godoy (2000) lembra que esse tipo de aula permite a transmissão de muitas informações em espaço curto de tempo; favorece a síntese da explicação sobre um novo campo de conhecimento; é necessária quando existem muitos livros ou poucos sobre o assunto. Quanto às limitações, o autor refere a pouca participação dos alunos, em decorrência da comunicação unilateral; não permitir considerar os diferentes tipos de aprendizagem dos alunos; não considerar o fato de que muitos não possuem conhecimentos prévios; não favorecer o desenvolvimento de análise, síntese e julgamento; pode criar o hábito de os alunos estudarem apenas pelas anotações de classe, não utilizando a bibliografia indicada.

A cordialidade e respeito são essenciais na aula dialogada, bem como a possibilidade de questionamento dos alunos, sem que o docente perca “o fio da meada”, durante as intervenções. O docente encaminha as reflexões para processos de crítica e significado (Anastasiou e Alves, 2004).

Seguido da aula expositiva, a leitura de textos em sala de aula aparece como a tecnologia educacional aplicável mais utilizada.

### 6.2.2 Leitura de texto

Quanto a este item, é importante esclarecer que a leitura de um texto não se trata apenas de uma ação mecânica, desarticulada de qualquer objetivo. É preciso atentar para o que recomenda Bagnato (1999, p. 87): “Ao mesmo tempo estudar implica outra forma de ‘ler’. Trata-se de ‘contra-ler’, no sentido de saber questionar o autor, interpretar seus argumentos centrais e refazê-los com mão própria, compreender seu contexto e suas bases teóricas metodológicas, passar por dentro do livro e não pelas orelhas”.

A capacidade de interpretar o texto e sintetizá-lo pode ser desenvolvida pelo hábito de leitura. Se exercitada com orientação e persistência, essa capacidade pode mobilizar o aluno a buscar eficientemente soluções para futuros problemas profissionais.

Segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 80),

Quando o hábito de leitura não estiver interiorizado, ficará mais fácil mobilizar o estudante para textos que se refiram à realidade, em especial ao campo de trabalho futuro. Esses textos iniciais podem ser acrescidos de outros com mais especificidades de linguagem, conteúdos e complexidade da área em estudo.

*O docente optou pela leitura de artigos por ele próprio, o que imprimia à aula um ritmo lento, cansativo e pouco atrativo, uma vez que a leitura e considerações tecidas pelo docente, sem convidar os alunos à participar desse processo, transformava a aula em um monólogo, que ocupava grande parte do tempo, dificultando a motivação discente (O4).*

Na O16, o docente reforça a importância da leitura para a formação profissional:

*Não esqueçam de realizar a leitura, pois esse assunto é muito importante para o conhecimento de todos (O16).*

A O17 foi a única em que, além de livros, o professor sugeriu *sites* e um filme para fazer analogia com o assunto:

*No nosso próximo encontro poderemos discutir o que vocês perceberam dos*



*sites pesquisados e do filme (O17).*

Em outra situação, o docente indica algumas literaturas e recomenda:

*Peço que vocês façam as leituras indicadas a fim de complementar o assunto (O14).*

Ao que parece, os alunos não estão acostumados a realizar leituras, da mesma forma que os docentes não estão acostumados a utilizar leitura para provocar crítica e reflexão. Basta perceber que foram raras as observações, nas quais o docente havia solicitado leitura prévia e cobrou a interpretação desta.

É preciso rever o trabalho realizado em grupo pelo docente, que não demonstrou empenho para interagir com os alunos e buscar a ação comunicativa, ao que parece, em razão do pouco tempo disponível para cumprir o cronograma.

*A mera leitura, sem intervalos para discussão e troca de idéias, mostrou-se cansativa, pouco atrativa e incapaz de favorecer a troca de idéias. Nessa observação, o docente inicia, dizendo o objetivo a ser alcançado, o qual valeria para a próxima aula (O18).*

*Era grande a quantidade de conversas paralelas. Foi então que um aluno se manifestou: – Professor, quero sugerir que a leitura seja feita em voz alta para que ninguém converse. A expressão no rosto da maioria dos alunos demonstrava descontentamento pela decisão do docente em acatar a leitura em voz alta. O mesmo aluno que fez a sugestão da leitura, sugeriu que, na seqüência, o último a ler, sugerisse o nome do colega que deveria continuar a leitura. Em poucos minutos, as conversas paralelas cessaram, fazendo-se silêncio na sala de aula. Os barulhos vindos do corredor dificultavam a audição da leitura para quem estava sentado atrás. O docente interrompia em alguns momentos para perguntar: – Alguém tem dúvida ou quer perguntar alguma coisa? Ninguém questionava. A aula, com 1h40min de duração, não teve intervalo. A leitura durou 30 min. O docente não conseguia prender a atenção dos alunos. Ao que parece, o método de leitura, conseguiu manter a turma em silêncio, mas, por receio de serem chamados a ler, não por interesse no assunto. Muitos alunos, quando chamados, liam em tom de brincadeira apenas duas ou três linhas e logo solicitavam que outro continuasse, como se dissessem: “Não estamos interessados no assunto”. Penso que a leitura poderia ter sido feita em casa e apenas discutida em sala. Terminada a leitura, o docente pedia: – Quero que vocês discutam o texto no grupo e reflitam sobre ele. Estipula para isso 15 min e avisa: – Na próxima aula discutiremos o assunto. O docente circula entre os grupos para responder a dúvidas. Há muitas conversas paralelas fora do assunto. Alunos começavam a entrar e sair da sala, outros*

*encontravam-se deitados sobre as carteiras. O docente encerrou a aula, dizendo: – Na próxima aula, tragam todo tipo de material que possuírem sobre o assunto, pois terão que trabalhar bastante para construir o instrumento que usarão na prática (O18).*

*Ao perceber o cansaço dos alunos, após 1h45min de aula, o docente diz: “Eu já vou dar o intervalo”. O fato de a maioria da turma não ter realizado a leitura do texto prejudicou a discussão para a qual o docente havia se programado. Após 30 minutos de intervalo, retomam a leitura do texto por diferentes alunos, seguido de comentário do docente. Faltando 30 minutos para o final da aula, os alunos dão sinais de impaciência e começam a se preparar para sair da sala. O docente encerra a aula, recomendando os textos a serem lidos para a próxima aula. Não houve preocupação com cópia. Mesmo havendo, nesse caso, o intervalo, a aula foi pouco atrativa pela tecnologia utilizada e sua condução no processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, o intervalo não foi suficiente para motivar a turma, que com discreta participação, aguardava a dispensa pelo professor (O12).*

Na utilização das tecnologias educacionais, foi observada a intenção, ainda que discreta, para a reflexão no processo de construção do conhecimento; outros, porém, não apresentavam a mesma intenção e utilizavam as TEs como meros instrumentos auxiliares no cumprimento da programação, dentro do tempo disponível. Não havia entrosamento entre docente e aluno. A diferença entre a utilização das TEs pelos docentes e alunos consistia apenas no fato de que o docente não demonstrava a mesma preocupação e ansiedade dos alunos quanto ao seu uso, mostrando-se mais seguro em relação a isso.

*Nos casos em que as TEs eram utilizadas para que os alunos fossem levados a refletir, os docentes expunham o conteúdo e, com o auxílio de materiais impressos em mão, os discentes ganhavam espaço para se expressarem, pois cada parágrafo era lido e discutido pela turma, que opinava sobre o assunto (O8).*

*A leitura de partes de artigos pelo docente pouco favorece a reflexão e dispersa o grupo (O4).*

Houve casos também em que os alunos foram levados a refletir:

*Os docentes expunham o conteúdo e, com o auxílio de materiais impressos em mãos, os discentes ganhavam espaço para se expressarem, pois cada parágrafo era lido e discutido pela turma, que opinava sobre o assunto (O8).*

Nos casos da utilização de leitura e discussão, a maioria dos docentes havia solicitado leitura prévia, a fim de disponibilizar maior tempo para discussão. Isso, no entanto, raramente foi cumprido pelos alunos.

O texto é um pretexto para ir além, exercitar a dúvida e o diálogo crítico com as diversas leituras, no debate desenvolver os argumentos mas também a habilidade de ouvir o diferente, o novo; vivenciar experiências concretas com o espírito de um cuidadoso desbravador que observa, que pondera, que toma decisões, que avalia, que refaz, quantas vezes for necessário, estabelecer relações entre a teoria e a prática, saber o significado e a fundamentação daquilo que aprendem, objetivando contextualizar e compreender o significado político e social da formação que estão recebendo, assumindo posturas em relação a este contexto. Garantir espaço para a pesquisa, conhecendo e intervindo na realidade das instituições de saúde, buscar desenvolver trabalhos partilhados, coletivos na perspectiva da interdisciplinariedade, para dar conta da complexidade e da grande produção de conhecimento, como também, no caso da saúde, prestar uma assistência integral aos indivíduos (BAGNATO, 1999, p.21).

As observações demonstraram que, para favorecer a troca de idéias e a curiosidade do grupo, a leitura de texto deve ser cuidadosamente preparada pelo docente, pois esse é um importante recurso para desenvolver a habilidade de crítica e argumentação.

### 6.2.3 Trabalhos e apresentações em grupo

Este tipo de trabalho consiste na divisão dos alunos em grupos para desenvolver um tema ou temas diferentes. Segundo Libâneo (1994), deve ser usado eventualmente e não será bem sucedido se não houver uma ligação entre preparação, organização e comunicação do conteúdo para a classe. Como sua finalidade é obter a cooperação dos alunos entre si, é preciso que eles estejam familiarizados com o tema, o que exige que a atividade seja precedida de uma exposição dialogada.

Cada grupo deverá contar com um coordenador e as carteiras devem ser arrumadas previamente para evitar a perda de tempo. Ao término do trabalho, um aluno de cada grupo informa à classe os resultados e passa-se, então, a uma conversação dirigida pelo docente. O trabalho em grupo deve desenvolver a capacidade de trabalho coletivo, verbalização, defesa dos pontos de vista e ajuda entre

os membros do grupo (Libâneo, 1994).

*O fato de o docente não fazer nenhuma interferência durante as apresentações desperdiçou a oportunidade de resgatar conhecimentos e construir novos. Acredito que a metodologia adotada pelo docente seja interessante, porém, o excesso de tempo para ela propiciou conversas paralelas e dispersão de muitos membros do grupo, que passaram a se ocupar de outras atividades alheias ao assunto. Faltaram otimização/aproveitamento do tempo, além de retomada do conteúdo para fechamento e discussão a respeito dele. Ao perceber que os alunos não demonstravam interesse pela aula, o docente pergunta: se é possível continuar conduzindo a aula dessa maneira, mas não obtém resposta (O6).*

*A maioria dos grupos optava pela exposição oral, sem uso de qualquer recurso. Apenas um deles utilizou o retroprojektor para mostrar fotos do local de coleta de dados. Isso chamou a atenção de todos os alunos, que se mostraram interessados no trabalho do grupo, gerando inclusive questionamentos sobre ele (O15).*

Essa observação revelou que o bom visual do material utilizado, seja transparência, slide, fotos, gravuras ou mesmo textos, quando utilizados na apresentação dos grupos, podem auxiliar na compreensão do tema, uma vez que desperta o interesse pelo assunto.

*O bom visual despertou a curiosidade dos alunos, aproximando-os da realidade, o que gerava muitos questionamentos sobre a atuação profissional. Sem dúvida o docente interagia com os alunos e mostrava-se disposto a conduzir a aula a partir da compreensão dos alunos sobre o assunto. Isso criava um ambiente amistoso de aprendizagem (O10).*

Godoy e Cunha (2000) alertam que os trabalhos em grupo devem ser utilizados: para o progresso pedagógico; pela motivação intrínseca; por despertarem a iniciativa dos alunos sobre o que devem aprender. Segundo os autores, nos trabalhos em grupo docentes e alunos trabalham num esforço comum cuja finalidade é a formação, deixando de lado a simples informação; o propósito é a aprendizagem adquirida por meio de debate.

Quanto ao docente, seu papel durante o uso dessa tecnologia é indispensável, uma vez que norteará o grupo, permitindo e encorajando perguntas e idéias, mesmo

que estas não estejam corretas. Se adotar o sistema de círculo durante as apresentações, deve variar o lugar e estar atento aos alunos próximos de si, os quais podem ficar encabulados. O docente deve transmitir segurança aos grupos de tal modo que estes se sintam à vontade para contribuir durante a aula. Além disso, é preciso que o docente seja capaz de explicar, questionar, ouvir, responder, resumir e fechar a aula, certificando-se dos progressos alcançados (GODOY e CUNHA, 2000).

*Em relação à orientação dos alunos para a utilização das tecnologias, um grupo desligou todas as luzes da sala e manteve o retroprojektor ligado o tempo todo, o que aumentou a dispersão da atenção do restante dos alunos em relação ao assunto apresentado. O docente usou as TEs para retirar dúvidas e ampliar a compreensão dos alunos. Concedeu 30 min de intervalo após 2h30min de aula, porque os alunos davam sinais de impaciência. Expressões de desânimo, sonolência, cansaço, conversas paralelas, alguns saíam da sala e outros não se ajeitavam na carteira. Após o intervalo, as apresentações prosseguiram no mesmo estilo, sem alterações. A turma continuou somente ouvindo passivamente. A aula terminou sem que dois grupos tivessem apresentado. O docente avisou que continuariam na próxima aula, com a discussão dos resultados apresentados. Parece que os alunos saem da sala frustrados, pois na verdade é difícil mensurar qual foi o aproveitamento da aula em relação ao ensino e à aprendizagem (O11).*

*Muitos alunos se mostraram dispostos ao diálogo, mas este diálogo era muitas vezes interrompido quando os docentes optavam pela apresentação de trabalhos em grupo, como tecnologia de ensino. Isso porque o que se pôde observar foi uma excessiva preocupação dos discentes em relação às apresentações. Era evidente a impaciência da turma, cada grupo preocupado com a própria atuação, o que lhes impedia muitas vezes de ouvir, prestar atenção no que os colegas diziam (O5).*

Os primeiros grupos a se apresentarem eram mais prejudicados pois, nesses casos, era possível observar que poucos ouviam suas experiências. Aqueles que ainda iriam se apresentar passavam o tempo todo relendo o que seria dito. Em alguns casos, o tempo foi curto para que tantos grupos pudessem se apresentar e menor ainda para que fossem realizados questionamentos ou emitidas opiniões. Não foi observada a preocupação com a cópia pois, ao que parece, a preocupação maior era com a apresentação. Talvez seja a hora de rever essa prática e repensar o uso de tecnologias (metodologias) que, conforme se observa, não colaboram com a construção do conhecimento.

Para inovar a prática pedagógica tradicional, Bagnato (1999, p. 22) sugere alguns caminhos, tais como: “trabalhar com a exposição dialogada, com a exposição provocativa, com a problematização do conhecimento, de situações, de estudo de casos, assumindo o compromisso de trabalhar com a inclusão de todos os sujeitos educativos neste processo.”

O trabalho com grupos de apresentação, acredito, pode ser útil, desde que o aluno seja orientada para usar o recurso, bem como tenha cuidado para evitar o excesso de informações durante a apresentação. "Quantidade não é qualidade", portanto não basta planejar a aula, definir o assunto e as tecnologias que serão utilizadas.

Para Anastasiou e Alves (2004), o que caracteriza os trabalhos em grupo são o desenvolvimento inter e intrapessoal, além de objetivos compartilhados, sendo um desafio a conquista da autonomia pelo aluno. O trabalho em grupo permite o autoconhecimento do aluno, de divergências, de adquirir habilidades para sua profissão tendo a universidade como um local de ensaio para erros e acertos.

É preciso perseverança para desenvolver nos alunos um espírito de trabalho em grupo, capaz de buscar resposta a questões levantadas pela curiosidade de cada um. Alguns em maior intensidade, outros em menor. Mas, o que importa é a capacidade de construir o conhecimento.

*O grande número de alunos em sala de aula, bem como os vários grupos que apresentariam o mesmo tema durante quatro horas, tornou a aula cansativa e desestimulante, o que forçou o docente a encerrar. – Bem, como não há mais tempo para apresentações, continuaremos com as discussões na próxima aula (O15).*

*O docente deixou um tempo muito grande para o trabalho em grupo, quando a metade deste tempo já seria suficiente. Em razão disso, a aula terminou sem que três dos cinco grupos conseguissem relatar o consenso a que chegaram. Isso fez com que a aula terminasse de forma repentina, sem uma retomada ou discussão sobre o assunto (O6).*

É preciso rever o trabalho realizado em grupo pelo docente. Chamou-me a atenção que os alunos não respondiam os questionamentos do docente, nem quando estes eram feitos diretamente a alunos específicos. O aluno simplesmente dizia “Eu

*não sei*” e então o docente dava a resposta. Não cabe responsabilizar o docente pelo comportamento dos alunos, pois há que se considerar as características de cada um, embora a dificuldade de interação entre docentes e alunos, em algumas situações, fosse evidente, pelo comportamento adotado por eles, no qual o professor falava e o aluno apenas ouvia.

A meta nos trabalhos em grupo, segundo Bordenave e Pereira (2004), é favorecer a discussão na qual o papel do professor é orientar o grupo para que alcance suas conclusões, por meio de perguntas, avaliando o desempenho do grupo e vencendo resistências de participação.

Dependendo do número de grupos, o docente nem fazia questionamentos, pois o ritmo das apresentações era tão intenso que não havia tempo para isso. Habermas (1989) explica que o agir comunicativo ultrapassa o uso da fala apenas para transmitir informações prontas e descontextualizadas, para interagir com os indivíduos.

Foram várias as ocasiões em que o docente adotou a apresentação em grupo. Não se está criticando ou questionando a tecnologia adotada, mas sim a sua aplicação. A apresentação de grupos e seminários deveria promover um espaço de discussão e não tensão e preocupação com o que falar, ou qual a aceitação da fala pelo restante dos grupos. Será possível construir o conhecimento? Afinal, este é um momento de exercício profissional, um momento quando se aprenderá que o saber não é limitado, mas que este é construído na troca de opiniões e experiências.

Penso que há a necessidade de reavaliar a utilização das apresentações em grupo pelo docente, pois trata-se de instrumentalizar o aluno, capacitá-lo para aproveitar da melhor maneira possível essa tecnologia, tirar proveito de um momento rico para seu aprimoramento.

*Em casos como O11, o excesso de informações e a sua não discussão impediram o envolvimento docente, além de tornarem a aula cansativa. O que se pôde observar durante as apresentações de trabalhos em grupo foi o quanto é importante que o docente saiba conduzir os alunos a fim de tirar da tecnologia o melhor proveito para estimular os alunos a participarem. Cito como exemplo as aulas com duração de duas, até quatro horas sem intervalo, o que as tornava improdutivas e pouco atraentes (O11).*

É interessante notar que as tentativas mais comuns de “inovar” a didática em sala de aula vão até certo ponto, que é ponto certo: não mexer no formato instrucional. Por exemplo, alguns professores percebem que é mister ler; mandam, então, os alunos “ficharem” livros, reduzindo-se isto, quase

sempre, a reproduzir pedaços desconexos. Outros imaginam que é mister melhorar a aula: apelam para subterfúgios variados, eletrônicos, elétricos, sem perceber que estão “incensando defunto”. Há quem também valorize o trabalho de grupo, porque é importante saber trabalhar em equipe. Por conta disso, já fazem tudo em grupo, até mesmo avaliação, evitando que os alunos leiam e elaborem individualmente, como se o “coletivo” detivesse algum poder mágico de aprendizagem (BAGNATO, 1999, p. 86).

Como não há um compartilhar de experiências, o conhecimento acaba não sendo construído, pois fica restrito àquele desenvolvido pelos grupos. A dificuldade dos alunos parece localizar-se no momento de expor idéias e de participar ativamente das discussões com o docente. No caso da coleta de dados em campo prático, isso favorece a autonomia na construção do conhecimento, bem como a reflexão para responder às questões direcionadas pelo docente a cada grupo durante as apresentações, pois faz com que o aluno relacione as informações com a teoria, refletindo sobre elas.

*Na O17, o início das atividades foi marcado pela explicação do docente de que a turma seria dividida em cinco grupos, além do objetivo a ser alcançado pelos grupos. O docente distribuiu para todos o mesmo material impresso com problemas para serem solicitados e justifica: – Vamos trabalhar hoje com textos e grupos para vocês não dormirem! O docente definiu que as apresentações ocorreriam na próxima aula e que aquele momento deveria ser utilizado para iniciar o trabalho com o grupo. – Vocês terão 30 minutos para trabalho em grupo e discussão do texto. (...) Durante esse tempo façam intervalo quando julgarem necessário. (...) Na próxima aula cada grupo terá 30 minutos para apresentação. (...) Podem escolher um representante para o grupo. Enfatizou a importância das apresentações para a troca de experiências entre eles. O docente permaneceu fora da sala durante todo o tempo de atividades. A grande maioria dos alunos se envolveu nas discussões de seus grupos. Foram poucos os que pareciam distantes ou não participavam das discussões, mantendo conversas paralelas com outros colegas. Após os 30 minutos, o docente retorna e durante 15 minutos circula entre os grupos esclarecendo dúvidas. Como muitos alunos não fizeram o intervalo, após este tempo davam sinais de cansaço, iniciaram-se algumas conversas paralelas, alguns alunos comiam e outros saíam da sala. Cinco alunos despedem-se silenciosamente dos colegas e vão embora, sem que o docente perceba sua saída. O professor então, após este tempo, projeta uma transparência, a fim de resgatar o assunto. Porém, como a sala era grande, a transparência em preto e branco, de difícil visualização, e o tamanho da fonte utilizada reduzido, quem estava sentado nas carteiras do fundo da sala não acessou as informações (O17).*

*Os alunos mostravam-se agitados e pouco integrados nos grupos, o que fez*



*com que o docente pedisse: – Pessoal, só mais um pouquinho, já estamos acabando. Senão não vamos conseguir terminar hoje! (O6)*

*A realização de trabalhos em grupos poderia ter beneficiado a dinâmica da aula, como em O8, na qual a atividade conseguiu envolver todos os alunos no início da aula, os quais deveriam avaliar o mesmo texto. Antes de iniciar, o docente alertou: – É importante que todos participem da leitura. Isso vai contribuir com a vida profissional de todos vocês. O docente refere que terão uma hora para o trabalho em grupo e sai da sala. Antes orienta sobre o que deve ser realizado na atividade. Enquanto os alunos se dividem grupos, avisa: – Vou sair um pouco e logo volto! Após 20 minutos o docente retornou à sala de aula, passou nos grupos para orientá-los e saber do andamento da atividade. Vários grupos ainda estavam realizando a atividade, que consistia em ler o texto, refletir sobre ele e escrever uma opinião coletiva. O docente permaneceu longo tempo fora da sala de aula. Os alunos davam sinais de impaciência e cansaço levantavam-se, saíam da sala, conversavam sobre outros assuntos, enquanto o docente permanecia fora da sala de aula. Passaram-se 30 minutos do início dos trabalhos em grupo. Apenas dois grupos continuavam a atividade. Dois alunos foram embora na metade da aula. Após 40 minutos o docente retornou. Após 1 hora e 15 minutos ainda não iniciaram a discussão. Enquanto isso, as conversas paralelas aumentam. O docente retirou-se da sala para atender o celular, sem que no início da aula tivesse avisado que o faria. Ao retornar, avisa que terão 20 minutos de intervalo. Após esse tempo, os alunos iniciaram várias conversas em tom alto, o que fez que o docente se pronunciasse: – Vamos prestar atenção... O intervalo acabou! A turma ficou muito tempo ociosa, faltou aproveitamento do tempo. Faltou a promoção da participação do restante dos alunos. Apesar de alguns problemas, foi a aula em que os alunos mais participaram e se envolveram, demonstravam interesse pelo assunto e vontade de expor opiniões. Pareciam considerar o assunto interessante (O8).*

*O docente optou por dividir os alunos em grupos e trabalhar com textos; lembrou aos alunos: – Os textos serão trabalhados na próxima aula. Durante as apresentações em grupo, os alunos não olhavam para os colegas, apenas para o docente, o que dificultava a participação dos demais. Após uma hora e meia de apresentações, alguns alunos davam sinais de cansaço. Bocejavam e deitavam a cabeça sobre a carteira. Alguns comiam enquanto outros conversavam com o colega assuntos fora do contexto, acredito que pela monotonia da aula. Mesmo assim a aula com duração de 4 horas continuou. Eram nove grupos de dois a três alunos para se apresentarem. A maioria utilizou a exposição oral. Apenas dois grupos utilizaram retroprojektor. Mesmo assim, as transparências não eram boas, o que se relacionava a poluição visual e excesso de informações. O docente, percebendo o cansaço dos alunos, falou: – Só mais um pouco pessoal, eu já vou dar interval. (O11).*

*A tecnologia educacional adotada pelo docente foi a divisão de grupos para discussão acerca do conteúdo. Nesse caso, observou-se que alguns alunos não se integravam ao grupo e à discussão. Na sala havia 35 alunos que não foram incentivados a se envolverem e não demonstraram interesse pelo assunto (O6).*

*O docente procurou conduzir a aula de maneira a levar o aluno a refletir. Escreveu dois termos no quadro de giz e solicitou aos discentes: – Gostaria*

*que, a partir desses termos colocados no quadro, vocês criassem seus próprios conceitos e refletissem sobre o seu significado (O8).*

A dificuldade dos alunos parece estar no momento de expor suas idéias e participar ativamente das discussões com o docente. Para Habermas (1989), a relação entre os grupos (sociedade) e a tecnologia possibilita refazer espaços de comunicação para buscar novas formas de linguagens e descobertas. Sendo assim, o docente é um dos responsáveis pela formação de um profissional crítico capaz de refletir sobre a importância do conhecimento para a transformação da realidade social.

*Enquanto ministrava o conteúdo, o docente não se preocupava com a reflexão dos alunos. Isso, porém, mudou durante os trabalhos em grupo, quando o docente assumia outra postura, surpreendendo o observador. Nessa etapa da aula, mostrou-se questionador, levando os alunos a refletirem sobre os dados que estavam apresentando. No início da aula, o docente orienta os alunos e diz o que espera que eles abordem durante as apresentações da coleta de dados realizada junto a diversos setores dos órgãos de saúde. Durante as apresentações dos grupos, os alunos que assistiam não faziam nenhum questionamento. O docente conduzia a apresentação sem controlar o tempo, o que tornou algumas apresentações longas e cansativas. O docente expunha sua opinião, mas não cobrava a participação dos alunos. Os grupos demonstravam interesse pelo assunto e, em pontos polêmicos, surgiam risos e conversas paralelas sobre o tema, sem que se manifestassem em voz alta para expor sua opinião, não sendo estimulados pelo docente a opinar. Este solicitou que na próxima aula lhe entregassem o material por escrito (O15).*

Foi possível perceber quão carente de reflexão é a maioria dos alunos, ficando expostos ao risco da alienação. Esse é um dos maiores desafios para a educação: a capacidade de construir o saber ao invés de repeti-lo.

Manter a atenção e interesse dos discentes pelo tema abordado é um desafio ao docente na condução das aulas, seja qual for a tecnologia adotada. Dessa forma friso que somente a escolha da tecnologia educacional não garante a ação comunicativa, é preciso também empenho a fim de propiciar a interação entre alunos e docentes no processo de construção do conhecimento.

#### 6.2.4 Jogos, colagens e estudo dirigido

O uso de jogos e colagens pelo docente ainda não constitui uma prática freqüente. Para Morais (1994, p. 61), “A adoção de características lúdicas no relacionamento em sala de aula também encontra resistência. Talvez a principal delas seja a crença equivocada de que o brinquedo, o jogo, trazem em si “elementos perturbadores da ordem”, levando a atitudes de indisciplina.”

*O docente abordou o assunto de forma lúdica, tendo grande participação discente. Penso que faltou que os grupos conhecessem as discussões uns dos outros. O docente demonstrava preocupação com o tempo e o conteúdo restante, o que o obrigava a falar rapidamente sobre o assunto. Podia-se perceber que os alunos estavam envolvidos no assunto e que gostariam de conhecer a que conclusão os demais grupos chegaram. Em alguns momentos a turma empolgava-se nos comentários sobre o assunto, feitos em voz alta entre os grupos. Mas, como o tempo para este momento da aula já se havia esgotado, o docente precisou intervir solicitando silêncio por meio da seguinte frase: – Tenham paciência, pois temos que vencer o conteúdo. No término da aula, o docente solicita: – Não esqueçam que para próxima aula vocês devem montar um quadro sobre vias de administração de medicamentos. O trabalho é individual e esse material será usado em um projeto que desenvolveremos (O9).*

Em casos como O9,

O docente uniu em sua aula várias TEs, tornando a aula dinâmica e interessante. Utilizando-se do quadro de giz e da aula expositiva, além do trabalho em grupo, o docente aproveitava aspectos novos surgidos nos grupos para aprofundar o tema, e a ação do profissional enfermeiro. A partir de um jogo, no qual o aluno era incentivado a fechar os olhos e imaginar situações descritas pelo docente, envolveu-os no processo de construção do conhecimento e tornou a aula atrativa para a maioria mais de 30 alunos presentes. Não houve necessidade de utilização, por parte do docente, de outras TEs, pois as que utilizou foram suficientes para interagir com a turma. Esta, embora em grande número, mostrou-se envolvida no processo de construção do conhecimento, atingindo o agir comunicativo.

Segundo Bordenave e Pereira (2004, p. 252), “os estudantes que hoje se preparam para o futuro devem ser iniciados em todas estas novas sendas do pensamento, para o qual os professores devem ser “reciclados” e atualizados”.

Essa situação revela que a conduta do docente e o clima amistoso são

fundamentais no processo de construção do conhecimento, independentemente da TE utilizada ou do assunto abordado. O tempo não ficou ocioso, o que contribuiu para o bom aproveitamento da aula.

Em O14, no início das atividades de colagem, o docente orientou os grupos e determinou um tempo de 10 minutos para sua realização. O docente forneceu folhas, cola e revistas. Registrou no quadro o que deve ser discutido no grupo. Durante os trabalhos, circulou entre os alunos e esclareceu dúvidas, controlando o tempo determinado. Os alunos mostraram-se envolvidos nas discussões sobre o tema e confecção do material solicitado. Passado o tempo estabelecido o docente pede ao representante de cada grupo que fale sobre sua confecção. Após o término das apresentações o docente resgata os objetivos e finalidade do trabalho. Inicia então a aula expositiva dialogada, utilizando o material confeccionado pelos grupos, para fazer analogia entre a teoria e prática.

*No início das atividades o docente orientou os grupos e determinou um tempo de 10 minutos para sua realização. O docente forneceu folhas, cola e revistas. Registrou no quadro o que devia ser discutido no grupo e, durante os trabalhos, circulou entre eles e esclareceu as dúvidas, controlando o tempo determinado. Os alunos mostraram-se envolvidos nas discussões sobre o tema e na confecção do material solicitado (O14).*

Apesar da tecnologia interessante utilizada pelo docente (colagem), que despertou a curiosidade dos alunos, estes não se mostraram interessados numa participação mais ativa em sala. Durante essa observação foi possível constatar que aulas muito longas tornam-se improdutivas, o que decorre do cansaço apresentado pelos alunos.

*O docente parecia receptivo e empenhado em interagir com os alunos. Estes, por sua vez, mostravam capacidade de construção coletiva, trabalho em grupo e criatividade. Observou-se que em alguns momentos na segunda parte da aula, alguns alunos relatavam a própria experiência de vida sobre o assunto e muitos se interessavam pelo tema. Três deles chegaram a relatar sua experiência e muitos comentavam as suas com o colega em voz baixa. Porém, a turma possuía um perfil que os impediu de verbalizar, apesar dos pedidos do docente para que se expressassem. Permaneciam calados, olhar baixo, apenas ouvindo, até o momento em que o docente, buscando uma reação dos alunos, comenta: – Se vocês ficarem assim em silêncio, nossa profissão vai continuar como está. O silêncio permaneceu até o final da aula. (O14).*

### A colagem em O14:

*Os alunos demonstravam envolvimento e empenho nas atividades embora tímidos para exporem suas conclusões e opiniões, mesmo quando incentivados pelo docente (O14).*

### Em O8 e O14, o docente utilizou estudo dirigido.

*Os alunos demonstravam envolvimento com o estudo dirigido e empenho para realizá-lo, embora demonstrassem muita timidez para expor conclusões e opiniões, mesmo quando incentivados pelo docente. Pôde-se observar que, embora interessados no assunto, os alunos não estão acostumados a expressar suas opiniões e idéias (O8).*

O estudo dirigido é uma prática na qual os alunos possuem um roteiro estabelecido previamente pelo professor. Pode partir de uma leitura de um texto selecionado, na qual deverá utilizar sua criatividade na interpretação e extrapolação de seu conteúdo. As vantagens do estudo dirigido podem ser citadas como um desafio à capacidade de análise do aluno, a organização de idéias na síntese final, além do desenvolvimento da observação e da consciência crítica. As questões realizadas no estudo dirigido devem ser claras, para o exercício do raciocínio e da imaginação. O tempo estabelecido para responder aos questionamentos e concluir o trabalho, auxiliar no desenvolvimento da organização (Bordenave e Pereira, 2004).

Embora interessados no assunto, os alunos não estão acostumados a expressar opiniões e idéias. Apesar disso e do pouco espaço destinado à sua participação, os alunos mostraram-se dispostos a buscar o conhecimento, ultrapassando o que fora exposto em sala de aula nos poucos momentos em que tiveram oportunidade.

*Parece que o grande número de alunos em sala e as várias conversas paralelas dificultaram o envolvimento da maioria dos alunos em sala (O11).*

Pode-se perceber a necessidade de orientação do aluno para utilizar melhor os recursos em sala, na apresentação de trabalhos em grupo a fim de facilitar as discussões.

## CONSIDERAÇÕES E CONCRETIZAÇÕES

O desenvolvimento científico-tecnológico traz para a discussão questões relativas às transformações sociais e seu impacto sobre elas, construindo novos padrões de comportamento em todas as áreas, bem como na forma de organização das tecnologias educacionais (TEs) e no trabalho docente de investigação, tendo em vista os resultados benéficos para a sociedade. Ao considerar o contexto histórico no qual as TEs se inserem, percebe-se a influência desse desenvolvimento na educação e a compreensão dos efeitos das mesmas como instrumento pedagógico. Segundo Kawamura (1990), o surgimento de novas tecnologias leva a alguns questionamentos: como inseri-las na educação sem limitar criatividade e visão crítica? Como evitar sua elitização na escola?

Essas considerações incluem a transmissão das informações pelas tecnologias e apóiam-se na idéia de que as informações somente são traduzidas em conhecimentos quando discutidas e interpretadas. Sendo assim, valorizar a comunicação entre os usuários dessas TEs no processo educacional incentiva a criatividade e a realização de descobertas capazes de otimizar estratégias de educação, bem como reavaliar as já existentes.

Como em toda e qualquer pesquisa houve facilidades e dificuldades na sua realização. A maior facilidade foi acreditar na tese proposta e buscar resposta a ela. Isso serviu de ânimo para a coleta de informações. Também foi importante a recepção calorosa por uma das instituições de ensino, além do fato de também ser docente de Enfermagem, o que facilitou o contato nos locais escolhidos para estudo.

Quanto às dificuldades, a primeira delas foi a solicitação para realizar as observações em um dos locais escolhidos. Mesmo com o projeto em mãos, foi preciso cumprir várias exigências feitas pela instituição, até que permitissem minha entrada. Outra dificuldade foi o desencontro com alguns docentes, apesar do agendamento prévio, além do clima de curiosidade que se instalava na sala, até que o docente

chegasse e me apresentasse ao grupo.

Vale resgatar que o objetivo desse estudo foi compreender de que modo o agir comunicativo permeia as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em Enfermagem, a fim de que se aprofundem as discussões sobre essa relação, contribuindo para que o ensino e a prática de Enfermagem se transformem e se aprimorem, a partir da seguinte pergunta de pesquisa:

**De que modo o agir comunicativo permeia as tecnologias educacionais na construção do conhecimento nos cursos de graduação em Enfermagem?**

O referencial teórico adotado durante o estudo possibilitou visualizar a realidade e analisá-la a partir do pensamento de Habermas, norteando reflexões e a busca de alternativas para os resultados obtidos. Além do respeito aos preceitos éticos, desenvolvi a pesquisa de tal forma que os participantes soubessem qual era o objetivo do estudo, por acreditar que assim aceitariam melhor minha presença como pesquisadora.

Quanto à caracterização docente, os dados dessa pesquisa mostram que o número de docentes que procuram atualização em cursos de especialização e, na maioria, mestrado tem aumentado. Portanto, há necessidade de se focar mais a ação comunicativa durante esses cursos, a fim de resgatar e desenvolver aspectos pedagógicos importantes para o relacionamento interpessoal, autonomia do aluno e para a construção do conhecimento.

O estudo reforçou, dentre diversos fatos, muitos docentes observados os quais se esforçam para desenvolver um clima amistoso e de respeito durante o processo de ensino-aprendizagem, porém, de forma tímida e isolada, com pouca compreensão do que seja uma ação comunicativa, e de que maneira essa ação poderia beneficiar a educação. Godoy (2000) comenta sobre estudo mostrando que, no ambiente universitário, os alunos valorizam professores que mantêm uma postura de diálogo, com abertura para conversas informais.

Em relação à utilização das tecnologias educacionais, na maioria das vezes essas são utilizadas apenas para transmitir informações, como auxílio para cumprir o cronograma no prazo estabelecido. Sendo assim, seu uso permeado pelo agir comunicativo ainda não se faz presente em todas as aulas. Considere-se, por exemplo,



o retroprojektor, muitas vezes utilizado para reproduzir páginas de livros de forma ampliada, e o datashow, usado para repassar conteúdos.

Sampaio e Leite (2000, p. 25) conceituam as TEs como “instrumento dos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade”.

As TEs existem há muito tempo, mas não são compreendidas e nem usadas como deveriam ser. Para muitos, não passam de equipamentos para reproduzir conhecimentos e informações. Ou seja, nesse repasse, a escola transmite o saber como “pronto e acabado” e os estudantes poucas vezes são convidados a pensar sobre esse saber e sua influência na sociedade. Essa é uma das missões da escola: ensinar a construir saber, para que os estudantes conheçam os princípios de validade dele e sejam capazes de julgá-lo ou construir um novo (Laville e Dionne, 1999).

Libâneo refere-se a essa prática como o conhecimento livresco. Segundo ele, acredita-se que a repetição faça com que os alunos “gravem” determinado conteúdo para depois reproduzi-lo, seja no questionamento do professor ou nas avaliações. O aluno ouve com atenção para que memorize o conteúdo, recebe a matéria para decorá-la.

Segundo Sordi *et al.* (1999, p. 247),

...o aluno tem o seu tempo inteiro tomado, copiando as aulas, repetindo conceitos. [...] o saber é apresentado pronto, acabado, com ênfase na socialização do saber sistematizado. Não há espaço para a geração do conhecimento novo porque não há tempo para pensar, para duvidar.

Pode-se afirmar, portanto, que a repetição do que se encontra em textos e livros prejudica o uso das TEs bem como a ação comunicativa, que ao ser utilizada dessa forma, não consegue despertar o interesse pelo saber, pois o conhecimento parece pronto, sem perspectivas de inovação.

Relembro que a busca pelo conhecimento na Enfermagem passa pela revisão de paradigmas e metodologias, a fim de transpor o ensino voltado ao mero treinamento e repetição de atividades e ser entendido, segundo Alonso (2001), como uma “arte” que se desenvolve em meio a uma relação de diálogo.

Camargo (2000) complementa o pensamento anterior ao afirmar que a construção do conhecimento pede a escolha de uma metodologia de trabalho em que haja a união entre conteúdo e realidade do aluno. Essa união, além de evitar que o conhecimento seja fragmentado, respeita as diferentes culturas e as diferentes formas de ver a realidade.

Por essa razão, Habermas (1997) defende o uso de idéias inovadoras para fazer da sala de aula um local que aproxime alunos e docentes da realidade vivida, ultrapassando o ensino instrumental, dominação técnica de transmissão do conhecimento.

Por isso, o uso das tecnologias educacionais mediadas pelo agir comunicativo pode possibilitar abolir a repetição do meio acadêmico para dar lugar a questionamentos e reflexões, para os quais o aluno deve ser incentivado, valorizando-se seu pensar, seus conhecimentos cotidianos, sua criatividade. Ao utilizar o agir comunicativo como um meio para o conhecimento, docentes e alunos podem alcançar novos saberes. A tecnologia permeada pelo agir comunicativo não apenas repassa a informação mas, auxilia em novas descobertas, reflexões, entendimentos e conhecimentos. Aluno e docente percebem que têm mais a contribuir, assumem o papel de agentes sociais que buscam a intersubjetividade.

Esse entendimento suscita a argumentação a partir do ouvir, ser ouvido, perguntar, refletir, opinar. Cumprem-se assim, conforme Habermas (1990, 2002), os atos de fala constativos, expressivos e regulativos.

Segundo Habermas (1997), a argumentação é valiosa, para se chegar ao entendimento sem apelar para o uso da força ou ação estratégica.

O poder de argumentação nasce da capacidade de transformar a realidade de modo a beneficiar as relações sociais de forma crítica e construtiva. O pensamento crítico desafia o poder e formas tradicionais de pensamento em que predominam o autoritarismo e o preconceito, entre outros (WALDOW, 1995, p. 114).

Para Habermas (1990), a razão comunicativa considera os atos de fala e fornece autonomia para construir uma ordem social, democrata, adequada aos seres humanos.

Essa ordem social, segundo o filósofo, acontece pela linguagem, ou seja, pela troca dos atos de fala, que devem fornecer entendimento entre dois atores sociais, para o consenso negociado sobre o mundo, a intersubjetividade, a qual engloba ego e alter ego (eu e um outro como eu), que compartilha uma situação visando ao entendimento.

Há, portanto, segundo Aragão (1997), um “interesse emancipatório” inerente à razão, que resulta da capacidade da linguagem de produzir entendimento ou acordo racional entre os homens, abolindo qualquer tipo de coerção e expressa por um tipo de ação social, a “ação comunicativa”.

Partindo desse princípio filosófico, Habermas (1997) refere que para construir o agir comunicativo é preciso entrar no mundo vivido, ou seja, é necessário o conhecimento da realidade e, posteriormente, de si próprio.

A Enfermagem pode se beneficiar dessa prática comunicativa, alcançando novos níveis de reflexão e argumentação racional (nível do discurso). A crítica dos mundos objetivo (natureza externa), social e subjetivo (natureza interna), correspondente a emancipação que visa à libertação de todas as formas de coerção no alcance do conhecimento crítico.

Moreira (2000) afirma que o conteúdo deve ser disposto de maneira a facilitar a aprendizagem; a aula expositiva continua sendo o recurso mais utilizado pelos docentes que, em teoria, empregam recursos como livros, revistas e trabalhos, os quais formam a ponte entre conhecimento e aluno.

A preocupação em tornar seu discurso atuante e voltado ao desejo de mudança, ao invés da prática de um discurso vazio e demagógico, deve ser uma constante entre aqueles que realmente buscam, mais do que construir conhecimento, preparar descobridores e inovadores do saber.

Conforme dito anteriormente, a exposição oral pode ser uma tecnologia de ensino valiosa, dependendo da forma como é conduzida. Não se trata de dizer o que parece óbvio, mas refletir para o que se denomina tecnologias educacionais, sua utilização, seus riscos e benefícios.

Nos seminários e trabalhos em grupo observados durante a pesquisa, muitos docentes assumiram o papel de protagonistas enquanto os alunos, espectadores.

Para Alves (2000, p. 20), é fundamental a criação de condições de trabalhos em

grupo entre docentes e alunos, possibilitando a aplicação de estratégias reflexivas; geralmente, quando o trabalho coletivo é proposto em sala de aula, ocorre de maneira fragmentada, dividido entre os alunos, dificultando a discussão como um todo bem como o compromisso de “aprender, produzir e socializar o conhecimento por meio de diferentes olhares.”

Segundo Monticelli *et al.* (1999, p. 196), estudos revelam que a Enfermagem tem incorporado novas tecnologias à sua prática, mostrando a necessidade de produzir conhecimentos e não apenas incorporá-los e consumi-los.

Apesar da constatação anterior, observei que muitas vezes o docente optava por uma única tecnologia para todo o tempo de aula, como por exemplo, o uso do retroprojetor. Esse fato acabava gerando conversas paralelas e dispersão dos alunos, que por fim se ocupavam de outras atividades, alheias ao assunto.

Retomo a contribuição de Prado *et al.* (1999, p. 420) ao comentarem que

Tecnologia de ensino, entendida no sentido positivo de tecnologia, ou seja, de uma linguagem universal que possa ser capaz de, em termos culturais, preservar a autonomia e identidade de quem participa dessa tecnologia, portanto, distanciada de determinar a homogeneidade.

Para inovar a prática pedagógica tradicional, Bagnato (1999, p.22) sugere alguns caminhos, tais como: “trabalhar com a exposição dialogada, com a exposição provocativa, com as resoluções de problemas, com a problematização do conhecimento, de situações, de estudo de casos, etc., assumindo o compromisso de trabalhar com a inclusão de todos os sujeitos educativos nesse processo”.

Essa inclusão pode ocorrer em sala de aula, considerada por Cunha (1998) como um espaço para valorização das dúvidas e também para trabalhar em grupos, assistir a vídeos, ler textos e ouvir músicas. O autor destaca, ainda, a importância de o professor considerar o cotidiano do aluno, visualizar a aprendizagem como ação e ainda, valorizar outros materiais de ensino.

Considerando tais aspectos, o que se deseja do docente e do discente é que se conscientizem do papel de agentes que se utilizam das TEs para acessar e transmitir informações. Ao utilizarem as TEs mediadas pelo agir comunicativo nas relações

intersubjetivas, os agentes da ação comunicativa transformam informações em conhecimento criativo e inovador.

É interessante notar que as tentativas mais comuns de “inovar” a didática em sala de aula vão até certo ponto, que é ponto certo: não mexer no formato instrucional. Por exemplo, alguns professores percebem que é mister ler; mandam, então, os alunos “ficharem” livros, reduzindo-se isto, quase sempre, a reproduzir pedaços desconexos. Outros imaginam que é mister melhorar a aula: apelam para subterfúgios variados, eletrônicos, elétricos, sem perceber que estão “incensando defunto”. Há quem também valorize o trabalho de grupo, porque é importante saber trabalhar em equipe. Por conta disso, já fazem tudo em grupo, até mesmo avaliação, evitando que os alunos leiam e elaborem individualmente, como se o “coletivo” detivesse algum poder mágico de aprendizagem. (BAGNATO, 1999, p. 86).

O estudo mostrou que muitas vezes o diálogo em sala fica entre o docente e aqueles alunos que questionam. Penso que seja preciso estimular a discussão, envolvendo os discentes menos participativos, bem como valorizar a orientação ao aluno quanto à utilização das TEs durante a apresentação de trabalhos.

A educação com ação comunicativa ultrapassa as dimensões do ensino tradicionalmente denominado técnico. (...) transcende os conceitos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes de ação e reflexão crítica sobre a ação (BASTOS, 1997, p. 12).

Os resultados deste estudo confirmam a tese de que o agir comunicativo permeia o uso das TEs na construção do conhecimento, desde que respeitados os preceitos estabelecidos, à luz de Habermas, como subsídios para a prática. Desta forma, se faz necessário refletir sobre o fenômeno observado, instigar a partir disso novas investigações sobre o tema, bem como debates e reflexões sobre a função dos cursos de graduação. Neste, o docente possui a responsabilidade de instrumentalizar o aluno, capacitá-lo para utilizar as tecnologias de maneira convergente à ação comunicativa e o pensamento crítico.

O ensino crítico é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão do conhecimento dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico (...); é nesse processo que se vai formando a consciência crítica, que não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face a problemas da realidade social (...). Nessas condições, os conteúdos deixam de ser apenas matérias a serem repassadas da cabeça do professor para a cabeça dos alunos; antes são meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas a problemas postos pela realidade. (LIBÂNEO, 1994, p. 100)

O agir comunicativo ainda não é uma realidade na construção do conhecimento em sala de aula. Mas, vale lembrar que os mundos referidos por Habermas (1997) como mundo social, objetivo e subjetivo estão entrelaçados de tal forma que não se pode separá-los. Embora eu tenha realizado uma divisão didática a fim de melhor localizar o leitor no contexto em que o estudo ocorreu, o mesmo não se pode fazer ao observar diretamente o fenômeno. Penso que a incorporação do agir comunicativo às práticas pedagógicas pode favorecer a emancipação do aluno, tornando-o um produtor e não um mero receptor de informações.

Para isso, a intersubjetividade é imprescindível na mudança de paradigmas, bem como para aceitar o outro como um agente social que compartilha cenários e troca vivências na construção do saber, permeado pela ação comunicativa (Habermas, 1989). Ou seja, respeitadas as relações interpessoais, as experiências subjetivas de cada indivíduo e a crença naquilo que está sendo ensinado, é possível transformar a reprodução do conhecimento na criação de novos saberes.

Acredito que a inclusão do agir comunicativo nas disciplinas de atualização docente e também de graduação, propiciará o diálogo e a reflexão necessários para romper com atitudes pedagógicas pouco comunicativas, frente às tecnologias educacionais, afastando assim o risco da estagnação do ensino na Enfermagem.

É a paixão pelo homem que faz o educador. Apesar das desigualdades e angústias, o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si. Currículos, programas, matérias e materiais de ensino, metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas pretextos para a densidade da relação que se estabelece entre homens que se respeitam e admiram. Constituem-se a docência e a aprendizagem no relacionamento pedagógico da palavra da ação e da ação da palavra (...). (MARQUES, 2000, p. 123).

Enfatizo que a tecnologia não é um fim em si mesma, antes serve para que se viva melhor (De Masi, 2000 p. 38). A tecnologia é uma oportunidade, não uma obrigação; portanto, deve ser utilizada para favorecer a construção do conhecimento entre os agentes comunicantes, pois, conforme esclarece Habermas (1989), a linguagem é uma forma de estabelecer relações que, além do mundo objetivo, incluem um mundo social (relações interpessoais legitimamente reguladas) e um mundo subjetivo (experiências subjetivas de ego).

Bastos (1997, p. 23), apresenta a educação como “parceira da tecnologia e vice-versa para construir o destino histórico do homem sem dominação e sem escravidão aos meios técnicos. Juntas, aliadas à ação comunicativa, buscam a construção do conhecimento, repensar o saber e o fazer”.

Assim, levando em conta que a construção do conhecimento passa pela crítica, inovação e reflexão, penso o agir comunicativo como um potencializador do uso das tecnologias educacionais para a construção do conhecimento. O processo de ensinar e aprender se conduzido para novas informações, difundidas pelas TEs e levadas à discussão pelo agir comunicativo, podem contribuir com a formação do enfermeiro capaz de buscar soluções eficientes para problemas comuns em prol do coletivo.

**O reconhecimento da situação culminou configurando os resultados desta tese, os quais responderam à questão norteadora, a fim de contribuir com o ensino de graduação em escolas de Enfermagem de Curitiba, assim como às demais instituições e cursos.**

Enfim, é possível afirmar que este estudo poderá contribuir com a educação, não somente na Enfermagem, mas em todas as áreas, por trazer à tona discussões em relação às tecnologias que a cada dia são divulgadas e utilizadas em ambientes que extrapolam as esferas educacionais. É relevante pensar sobre como se dá, em pleno século XXI, a educação superior, e em temas como: a produção do saber, geração de tecnologias e atuação docente-discente, para que avaliem seus papéis no ensino e sua responsabilidade profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. C. P. & ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- ALONSO, A. S. M. **O método e as decisões sobre os meios didáticos**. In: Para uma tecnologia educacional. 2. ed. Porto Alegre : Artmed, 2001.
- ALVES, E. D. **O agir comunicativo e as propostas curriculares da enfermagem**. Pelotas : Universitária / UFPel; Florianópolis : UFSC, 2000.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo : Papirus, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo : Pioneira, 2000.
- ANASTASIOU, L.G.C & ALVES, L.P. (Org). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- ARAGÃO, L. M. C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARAÚJO, I. L. Da “Pedagogização” à Educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Filosofia da Ciência**. Curitiba : Editora da UFPR, 1993.
- \_\_\_\_\_. Habermas: o conceito de agir comunicativo. In: Utopia e Modernidade. Paz, Francisco Moraes (org.). Curitiba : Editora da UFPR, 1994.
- \_\_\_\_\_. Teoria do discurso e educação. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 10, n. 1, Passo Fundo, p. 93-105 – jan./jun./2003.
- ASSMAN, H. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis : Vozes, 1998.
- BAGNATO, M. H. Formação crítica dos professores da área de Enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**. v. 8, n. 1, jan./abr. 1999, p.31-42.
- BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coletas de dados em pesquisas educacionais**. Educativa (Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais). Publicação interna, 1998.
- BASTOS, J. A. S. L. A. **Educação e tecnologia**. Curitiba, n. 1, p. 05-09, jul. 1997.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOCCIA, M. S. O papel das novas tecnologias na escola. In: **Educação em Revista**. Centro Marista de Estudos e Pesquisas. CEMEP. São Paulo : ABEC, 2000.



BORDENAVE, J.D. & PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 25<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. R. “A turma de trás” In: MORAIS, R. (org). **Sala de aula – Que espaço é esse?** 7. ed. Campinas / São Paulo: Papirus, 1994.

CAMARGO, D. M. P. Conhecimento escolar: O mito da fronteira entre ciência e a cultura. In: VEIGA, I. P. A & CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo : Papirus, 2000.

CARRARO, T. E. **Mortes maternas por infecções puerperais**. Os componentes da assistência de Enfermagem no processo de prevenção à luz de Nightingale e Semmelweis. Tese de Doutorado. Florianópolis : UFSC, 1998.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. VEIGA, I. P. A. & CASTANHO, M. E. L. M. São Paulo: Papirus, 2000.

CAVALCANTE, A. R. A racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. Crítica. **Revista Hispanoamericana de Filosofia**. Educação e Filosofia. v. 15, n. 29, jan./jun. 2001. pp. 225-257.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLLIÈRE, M. F. **Promover a vida: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de Enfermagem**. Lisboa: Printipo, 1999.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara : JM editora, 1998.

DAMARTINI, P. P. Atualização e aperfeiçoamento de professores por multimeios. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 22, 113/114, p. 75-78, jul. / out. 1993.

DANA, M. F. ; MATOS, A . **Ensinando observação: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Edicon, 1999.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, P. Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. **Tempo brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 105, p.149-170, abr. / jun.1991.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno: Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis : Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Combate à pobreza**. Campinas : Autores Associados, 1996. \_\_\_\_\_. **Saber pensar**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Qualitative research**. Sage Publications: USA, 1994.

DILLY, C. M. L. , JESUS, M. C. P. **Processo educativo em Enfermagem**. São Paulo : Robe, 1995.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

ENCARNAÇÃO, J. B. **Filosofia do Direito em Habermas**: a hermenêutica. São Paulo: Cabral, 1997.

ERN, E. & BACHES, V. M. S. Currículo: aspectos que educadores e educandos de enfermagem devem conhecer. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 43-52, jan. / abr. 1999.

ESCUDERO, J. M. **Modelos didáticos**. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.

FILHO, J. G. Escola de Frankfurt – A nova geração. **Jornal Folha de São Paulo**, jul./2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

GEOVANINI, T. *et al.* **História da Enfermagem** – versões e interpretações. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: **Didática do ensino superior**: Técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 75-82.

\_\_\_\_\_. & CUNHA, M. A. V. C. Ensino em pequenos grupos. In: **Didática do ensino superior**: Técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 83-100.

\_\_\_\_\_. Recursos tecnológicos e ensino individualizado. In: **Didática do ensino superior**: Técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 101-114.

GOERGEN, P. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v.10, n.1, Passo Fundo, p. 50-79, jan./jun./2003.

GÓMEZ, A. I. P. & SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org). **Educação tecnológica** – Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Sociedade Industrial Gráfica, 1997.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70. 2002.

INGRAM, D. **Habermas e a dialética da razão**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

JANTSCH, A. P. & ZAMBIASI, J. L. Por uma educação com razão: Filosofia da educação na formação do educador. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 69-85, jul. / dez. 2000.

KOHAN, W. O. Subjetivação, educação e filosofia. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jul. / dez. 2000.

LAROCCA, L. M. & CARRARO, T. E. O agir comunicativo na sala de vacinas : saberes e fazeres necessários à prática de enfermagem. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 812-823, 2000.

- LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LITWIN, E. **Tecnologia educacional**. Política, história e propostas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LOPES, R. E. V. O uso da rede no ensino universitário: uma experiência com lingüística. In: **Lingüística e ensino**: Novas tecnologias. Cabral, Loni Grimm e colaboradores (org.). Blumenau: Nova Letra, 2001.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAFFEZOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARCELLINO, N. C. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, R. de (org.) **Sala de aula – Que espaço é esse?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994
- MARQUES, M. O. **Aprendizagem – na mediação social do aprendido e da docência**. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro : Abrasco, 2000.
- MONTICELLI, M. & REIBNITZ, K. S. & DIAS, L. P. M. & MARTINS, C. R. Ser criativo em enfermagem: deixar a imaginação fluir... até correr atrás de gatos. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 186-202, jan. / abr. 1999.
- MOREIRA, D. A. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. In: **Didática do ensino superior**. Técnicas e tendências. MOREIRA, D. A. (org.). São Paulo: Pioneira, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- NASCIMENTO, S.R. **A educação tecnológica no processo de ensino aprendizagem das técnicas de Enfermagem**. Dissertação de mestrado. Curitiba: CEFET/PR. 1998.
- NIETSCHE, E. A. & LEOPARDI, M. T. O saber da Enfermagem como tecnologia: a produção de enfermeiros brasileiros. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 129-152, jan. / abr. 2000.
- ORTIZ, R. A escola de Frankfurt e a questão da cultura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 1, jun. 1996.
- PENTEADO, H. D. **Pedagogia da comunicação**. Teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**. A educação e a complexidade de ser e do saber. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

- PINENT, C. E. C. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 40, abr. 2000, p. 193-202. A racionalidade fragmentada e a proposta de Habermas.
- PIRES, D. **Hegemonia médica na saúde e a Enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.
- POLIT, D. F., HUNGLER, B. **Fundamentos da pesquisa em Enfermagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- PONS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POSSARI, L. H. L. Linguagens, mídias e multimídia – A garantia da interlocução. In: MARTINS, O. B. (org.). **A educação a distância na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Imprensa da UFPR, 2000.
- PRADO, M. L. *et al.* Desenvolvimento de tecnologia de educação a distância para cursos de especialização em enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 417-428, jan./abr. 1999.
- REIBNITZ, K. S., PRADO, M. L. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico-criativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), 2003 jul./ago; 56 (4): 439-442.
- SAMPAIO, M. N. & LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. de (org). **Sala de aula – Que espaço é esse?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Tecnologias, trabalho e educação**. Um debate interdisciplinar. FERRETI, C. J. *et al.* (org.) 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- SORDI, M. R. L. *et al.* A mudança da prática docente como determinante de um novo conceito de qualidade de ensino em enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 186-202, jan./abr. 1999.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. Bases de la investigación cualitativa y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia, 2002.
- TRENTINI, M., PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem. Uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- VASCONCELOS, C.M.B., BELLAGUARDA, M.L.R., PRADO, M.L. Experienciando a pedagogia construtivista numa disciplina de mestrado. **Texto e Contexto Enfermagem**. 2003, jan. / mar.; 12(1):73-9.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. **Pedagogia Universitária**. A aula em foco. São Paulo: Papirus, 2000.

WALDOW, V. R. Desenvolvimento do pensamento crítico na enfermagem. In: MEYER, D. E., WALDOW, V. R., LOPES, M. J. M. (org.). **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. A enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

WURMAN, R. S. **Ansiedade de Informação** : como transformar informação em compreensão. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

WWW.MEC.ORG.BR. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei de Diretrizes Curriculares.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice1**

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Curitiba, novembro de 2002.

Eu, Suzana Rodrigues do Nascimento, enfermeira, mestre em Tecnologia, ênfase Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná e docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná, atualmente curso Doutorado em Filosofia de Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Dra. Marta Lenise do Prado.

O estudo que estou desenvolvendo intitula-se: “O agir comunicativo como mediador entre a tecnologia educacional e a construção do conhecimento” e tem como objetivo compreender de que modo o agir comunicativo permeia as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em enfermagem. Para que esse estudo possa concretizar-se, venho por meio desta solicitar sua colaboração para a coleta de dados, que constará de observação não-participante em sala de aula.

O anonimato da instituição, bem como dos participantes, será garantido. Fica garantido também o acesso aos resultados da investigação e o direito de desistir do estudo, caso deseje. A observação não-participante seguirá um roteiro exclusivo para auxiliar no processo de análise.

Contando com sua colaboração, subscrevo-me e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

---

Dda. Suzana Rodrigues do Nascimento

Endereço: Padre Camargo, 141 – Alto da Glória – Curitiba – PR

Telefone: 353 50 43

## **Apêndice 2**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do estudo “O agir comunicativo como mediador entre a tecnologia educacional e a construção do conhecimento”, ciente dos objetivos a que este se propõe.

As observações realizadas poderão ser utilizadas em publicações científicas, desde que garantidos sigilo e anonimato sobre minha pessoa, e me reservo o direito de desistir do estudo caso considere necessário.

---

Assinatura

Data:...../...../.....



## Apêndice 3

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

#### CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

QUADRO TEÓRICO	OBSERVAR	OLHAR DIRECIONADO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	ANOTAÇÕES
A G I R  C O M U N I C A T I V O  –  M U N D O  D A  V I D A    A G	<i>Cenário</i>	Local Data Horário Duração da observação		
	<i>Ambiente Descrição</i>	Local iluminado, limpo, arejado? Temperatura adequada? Disposição dos atores sociais? Número de alunos em sala?		
	<i>A busca do entendimento</i>	<u><b>Mundo subjetivo – veracidade</b></u> O docente demonstra empenho em ensinar? Estimula questionamento? Como? Os alunos questionam espontaneamente? Que postura assume o docente durante as aulas e os questionamentos? Os alunos demonstram estar empenhados em aprender? Ocorre um discurso autoritário ou dialógico?		
		<u><b>Mundo social – normatividade</b></u> Há partilha de experiências e informações do mundo da vida? De que maneira? Existe respeito às regras de convivência, como espaço para ouvir e se expressar? Como se comportam os alunos na busca do entendimento? Existe o agir comunicativo na relação professor-aluno durante o uso das TEs? Em algum momento a ação estratégica se faz presente?		

<b>I R  C O M U N I C A T I V O  –  M U N D O  D A  V I D A</b>	<b><i>Tecnologias Educacionais: materiais, equipamentos e metodologia</i></b>	<b><u>Mundo objetivo – verdade</u></b> Alunos e docentes relacionam teoria e prática? Revisam o assunto? O docente provoca reflexões?  Que materiais, equipamentos e/ou metodologias são utilizadas durante as aulas? Tais TEs são utilizadas apenas para repassar as informações ou favorecem reflexão? Despertam a curiosidade? Incentivam a emancipação na construção do conhecimento? O docente sugere leituras ou outras mídias?		
---	---	---	--	--

Baseado em Carraro, 1998.